

LUCYNA TELKA

Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki

Studium społeczno-pedagogiczne
na przykładzie żłobków



WYDAWNICTWO UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO • ŁÓDŹ 2009



LUCYNA TELKA

Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki

**Studium społeczno-pedagogiczne
na przykładzie żłobków**



RECENZENT

Anna Przeclawska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Bogusław Pielat

REDAKTOR TECHNICZNY

Wiesława Łubiech

SKŁAD KOMPUTEROWY

Piotr Stawiak

KOREKTORZY

Danuta Bąk, Bogusława Kwiatkowska

OKŁADKĘ PROJEKTOWAŁA

Barbara Grzejszczak

Publikacja ukazała się dzięki uprzejmości i pomocy firmy Nowa Szkoła

© Copyright by Lucyna Telka, Łódź 2009

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
2009

Wydanie II. Nakład 100 + 28 egz.
Ark. druk. 19,0. Papier kl. III, 80 g, 70 × 100
Zam. 152/4591/2009. Cena zł 30,– + VAT
Drukarnia Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

ISBN 978-83-7525-332-0

Spis treści

Wprowadzenie w problematykę pracy	5
Część 1. Koncepcja działania wypracowana przez placówkę – rekonstrukcja i propozycje zmian relacji społecznych i wyobrażeń o działaniu	
Rozdział 1. Podstawy interwencji w placówce – przesłanki formułowanego życzenia	29
1.1. Małe dziecko i opiekunka w żłobku	29
1.2. Życzenie zgłoszone przez placówkę	38
1.3. Pierwsza odpowiedź na życzenie placówki	42
1.4. Towarzystwo w rozwoju – propozycja teoretycznych przesłanek interwencji i analizy placówki	46
Rozdział 2. Metodologiczne przesłanki obecności badacza w placówce	58
2.1. Przebieg badań	58
2.2. Badacz w relacji z pracownikami placówki	65
2.3. Dziennik instytucjonalny	69
Rozdział 3. Budowanie przestrzeni edukacyjnej w placówce	72
3.1. Dotychczasowa przestrzeń doskonalenia warsztatu pracy pracowników	72
3.2. Analizator jako narzędzie analizy praktyki	77
Rozdział 4. Dziecko i opiekunka w przestrzeni społecznej placówki – przykład ana- lizatorów	82
4.1. Rysunek (twórczość plastyczna)	82
4.2. Zabawa zorganizowana	94
4.3. Sytuacje łagodnej przemocy	115
4.4. Autonomia – dziecko daje sygnały	119
Rozdział 5. Rodzice i pracownicy w przestrzeni społecznej placówki – przykład analizatorów	125
5.1. Rozmowy z rodzicami	128
5.2. Uroczystości	133
5.3. Trudności w relacjach rodziców i pracowników żłobka	136
Rozdział 6. Ramy działania w placówce – utworzone i w trakcie tworzenia	145
6.1. Cechy ram działania	145
6.2. Cechy niespecyficzne i specyficzne działania	154

Część 2. Towarzyszenie dziecku w rozwoju
– transformacja wyobrażeń o działaniu i tworzenie jego ram

Uwagi wstępne	161
Rozdział 7. Projekt pedagogiczny jako analizator	166
7.1. Poszukiwanie koncepcji działania placówki	166
7.2. Sposoby opracowywania projektu pedagogicznego	172
7.2.1. Czytanie i pisanie	175
7.2.2. Obserwowanie	180
7.2.3. Debata	184
Rozdział 8. Teoretyczne aspekty ram działania	190
8.1. Perspektywa dziecka przyjmowana przez dorosłych	194
8.2. Budowanie wiedzy własnej	197
8.3. Placówka otwarta – miejsce rodziców w żłobku	212
Rozdział 9. Emocjonalne i aksjologiczne aspekty ram działania	219
9.1. Aspekty emocjonalno-wolicjonalne ram działania	219
9.1.1. Dziecko – współuczestnik relacji	220
9.1.2. Zaangażowany dorosły	224
9.1.3. Rodzice – goście i uczestnicy życia placówki	232
9.2. Aspekty aksjologiczne ram działania	234
9.2.1. Wiedza i refleksja nad praktyką	234
9.2.2. „Być Obok” – być naprzeciw	241
Rozdział 10. Konkluzja – społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na przekształcanie przestrzeni społecznej placówki	253
10.1. Pomaganie w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki	253
10.2. Kompetencje zawodowe pracownika – refleksyjnego praktyka	269
10.3. Refleksja krytyczna nad podjętym działaniem	281
Aneks	285
Bibliografia	292
Od Redakcji	303

Wprowadzenie w problematykę pracy

W pedagogice społecznej pojęcie przekształcania, przetwarzania środowiska społecznego jest jednym z pojęć kluczowych. Badacza, zaangażowanego w działania w placówce opiekuńczo-wychowawczej oraz angażującego pracowników tej placówki w obserwowanie własnej praktyki i w refleksję nad nią, zachęca do stawiania pytań: w jaki sposób ją przekształcać, przetwarzać? kto może wprowadzać innowacje? co i w jakim celu przekształcać? Gdy odwołamy się do sformułowanej przez H. Radlińską przesłanki teoretycznej, mocno wpisanej w stanowisko pedagogiki społecznej, podkreślającej ideę „przekształcania środowiska siłami ludzi tego środowiska” (Radlińska 1961, s. 366; Kamiński 1982, s. 38), jasne staje się, że pedagog społeczny, mając tak zarysowany cel (dla) i sposób (z) działania społecznego, stawia w centrum projektowanych i dokonywanych zmian w placówce jej pracowników i użytkowników, natomiast sam poszukuje podejść teoretycznych, metodologicznych i metodycznych, które uzasadniałyby jego obecność w danej placówce. Prezentowana praca powstała jako efekt wieloletniego współdziałania pracowników placówki praktyki – żłobków zlokalizowanych na terenie wielkiego miasta oraz pracownika uniwersytetu – pedagoga społecznego. O zapoczątkowaniu i kontynuowaniu współpracy zadecydowało życzenie zgłoszone badaczowi przez kierownictwo (dyrekcję) placówek. W życzeniu sformułowano oczekiwanie przeprowadzenia badań empirycznych, sporządzenia raportu, a następnie przedstawienia propozycji innowacji w dotychczasowej praktyce placówki.

W tradycji pedagogiki społecznej pojmowanej jako teoria działania społecznego w polu pracy socjalnej, wychowawczej widoczne jest stałe poszukiwanie koncepcji teoretycznych, które pozwoliłyby wzbogacać perspektywę poznawania, projektowania i przetwarzania rzeczywistości społecznej (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 1990). Inspirujący dla pedagoga społecznego, podejmującego współpracę z pracownikami placówki praktyki, jest nurt podejść instytucjonalnych. Odnajdywane przez E. Marynowicz-Hetkę (1991; 1994; 2006) wątki teoretyczne i metodologiczne działania w placówce, pozwalają pedagogowi spożytkować koncepcję analizy instytucjonalnej, a szczególnie jednego z jej nurtów – pedagogiki instytucjonalnej.

Pedagogika społeczna i pedagogika instytucjonalna

Stanowisko teoretyczno-metodologiczne, przyjęte przez badacza w niniejszej pracy, osadzone jest w pedagogice społecznej oraz odnosi się do pedagogiki instytucjonalnej, ale nawiązuje też, z uwagi na charakter obecności badacza w placówkach, do analizy instytucjonalnej z jej propozycją interwencji instytucjonalnej (Marynowicz-Hetka 1994; Lourau 1970). Pedagogika instytucjonalna wyznacza przesłanki teoretyczno-metodologiczne badań zorientowane na grupę wychowawczą, w której przebywają dzieci i dorośli (Fredefon 1992). Poszukiwanie odniesień dla postępowania pedagoga społecznego w podejściach instytucjonalnych wywołane zostało przedmiotem prezentowanych wyników badań. Najogólniej ujęty przedmiot badań dotyczy przekształcania przestrzeni społecznej placówki, tworzenia kultury praktyki, stawania się pracownika placówki, w której przebywa małe dziecko, refleksyjnym praktykiem. Kluczowa dla obu pedagogik jest właśnie kategoria przekształcania (pedagogika społeczna), zmiany, transformacji (pedagogika instytucjonalna) w tkance społecznej. W obu koncepcjach teoretycznych instytucja pojmowana jest jako mechanizm regulacji społecznej. W poglądach H. Radlińskiej instytucję rozumie się jako „organizację trwałą, opartą na prawie pisanim lub zwyczajowym” (Radlińska 1947, s. 234). W pedagogice instytucjonalnej proponuje się, aby instytucję pojmować jako przestrzeń społeczną rozpatrywaną w kategoriach reguł i zasad, konstytuujących życie społeczne w placówce. Obie koncepcje odwołują się do niematerialnych, niewidzialnych, wyobrażonych i symbolicznych, aspektów „budulca”, z którego tworzona jest instytucja. W podejściach instytucjonalnych akcentowane jest pojęcie instytucji symbolicznej (Marynowicz-Hetka 2006), tworzonej przez użytkowników i pracowników placówki, ich relacje, oczekiwania, cele finalne.

Pojęcie przekształcania (w pedagogice społecznej przekształcanie środowiska życia), w poglądach H. Radlińskiej łączone było z postawą czynną, „nastawieniem woli” (Radlińska 1961, s. 111, 115) pracownika placówki, wychowawcy w podejmowaniu pracy w zakresie ulepszania, przebudowy środowiska życia, dopomagania w rozwoju, wzmacniania sił wychowanka, usuwania barier rozwoju. Przekształcać, to dokonywać innowacji, zmiany, kształtować sposób myślenia wychowawcy o działaniu społecznym w polu praktyki w „imię ideału”. Ideał, według H. Radlińskiej, wyobrażenie „lepszego jutra” (Theiss 1984, s. 152), może być interpretowany jako „myśl, pogląd, czyli konfiguracja owych myśli” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 130). Stanowi on cel finalny orientujący podejmowane przekształcanie przestrzeni społecznej placówki praktyki. W myśl przesłanek pedagogiki społecznej najpierw trzeba poznać, następnie zorganizować siły ludzkie, by budować warunki życia wspólnymi siłami (Pilch 1998, s. 166). Tak określony proces przekształcania przestrzeni społecznej placówki podkreśla:

- aktywne ustosunkowanie się pracowników do „tego, co tu i teraz”, poprzez wyrażanie niezgody na rzeczywistość;
- pogląd, że instytucja to społeczna tkanka, dynamiczna, „rosnąca”, tworzona przez ludzi w niej działających;
- promowanie przekształcania (zmiany) w tkance społecznej poprzez zaangażowanie ludzi w niej działających, dla nich, z nimi (oddolny kierunek zmian);
- usytuowanie dorosłego (pracownika) w roli osoby uczącej się, doskonalącej;
- zobowiązanie, by przekształcając zachować, pielęgnować to, co wartościowe (Radlińska 1961; Tondera 1990).

Przedmiotem pedagogiki instytucjonalnej jest:

- przestrzeń społeczna placówki (Oury, Vasquez 1998; Fredefon 1992; Marynowicz-Hetka 2006), a szczególnie relacje społeczne pomiędzy dorosłymi i dziećmi oraz pomiędzy dorosłymi, analizowane z punktu widzenia wymiany, wzajemności (relacji symetrycznych) lub konfliktu, władzy, hierarchii (relacji niesymetrycznych);
- możliwość stosowania metod (np. komunikacji), pozwalających kształtować owe relacje, równoważyć je;
- globalne podejście do analizowanych problemów pola praktyki, czyli nie tylko modyfikacja, ale globalna zmiana;
- koncepcja człowieka współuczestniczącego i zaangażowanego w kształtowanie przestrzeni społecznej swojej klasy szkolnej lub grupy wychowawczej, wychowawcy jako ucznia poznającego swoją praktykę;
- to, że wychowawca i wychowanek, pracownik i użytkownik placówki postrzegani są z perspektywy autonomii i postawy twórczej;
- tworzenie instytucji symbolicznej (Marynowicz-Hetka 2006, s. 283), odnoszącej się do kształtowania mentalnej sfery osobowości uczestników życia danej placówki;
- możliwość spojrzenia „w głąb” procesów zachodzących w instytucji, niewidzialnych, nieuświadomionych;
- przedmiotem tym są także niematerialne aspekty funkcjonowania instytucji, wzajemność wpływów wychowawcy i wychowanka, psychiczne składniki ludzkiego działania.

F. Oury (Oury, Vasquez 1998), uznawany za twórcę pedagogiki instytucjonalnej wskazywał, że ma ona wymiar teoretyczny i praktyczny. E. Marynowicz-Hetka podkreśla, że koncepcja pedagogiki instytucjonalnej (podejść instytucjonalnych), z perspektywy praktyki i oceny rzeczywistości, została zaprojektowana jako niezgoda na nią i propozycja innego organizowania życia społecznego, zaś z perspektywy teorii i metody jako propozycja całościowego, wieloprzesłankowego i wielowymiarowego oddziaływania w polu praktyki (Marynowicz-Hetka 2006). W świetle powyższego sformułowania można rozumieć pedago-

gikę instytucjonalną jako określoną koncepcję teoretyczną metodycznego działania w polu praktyki. Jej podejście może sprzyjać rozszerzaniu spojrzenia pedagogiki społecznej na przekształcanie środowiska. Do tego stanowiska odnosi się innowacja spojrzenia na możliwości badania – działania w placówce proponowana w niniejszej pracy. Pedagogika instytucjonalna odnajduje drogi analizy środowiska niewidzialnego i przekształcania go, pozwala badaczowi i pracownikom placówki zmierzyć się ze zmianą globalną (Marynowicz-Hetka 2006, s. 280), polegającą na pracy nad myśleniem o działaniu, budowaniu innej kultury działania w polu praktyki. Podejścia instytucjonalne – zarówno analiza instytucjonalna, jak i pedagogika instytucjonalna – wskazywane są jako jeden z kierunków rozwoju procedury badania w działaniu zapoczątkowanej przez K. Lewina (Dubost, Lévy 2002). K. Lewin w swojej propozycji badania – działania zaznaczał warunki aktywności badanych, ich uczestnictwo w kształtowaniu siebie, wspólne z badaczem rozwiązywanie przeżywanych przez nich problemów. K. Lewin postawił w metodzie badanie – działanie akcent na rozwiązywanie problemów społecznych, a nie tylko problemów poznawczych, poprzez spożytkowanie demokratycznych form komunikacji (Dubost, Lévy 2002, s. 393).

Pedagogika instytucjonalna czyni przedmiotem swojego zainteresowania przestrzeń społeczną, w której przebywają wychowanek i wychowawca oraz relacje, jakie w niej oni tworzą. Szczególnym przedmiotem zainteresowań pedagogiki instytucjonalnej jest dziecko, uczeń. Stąd F. Oury (Oury, Vasquez 1998), charakteryzując jej przedmiot, podkreśla metodykę kształtowania w grupie wychowawczej nieautorytarnych, niedyrektywnych relacji społecznych, współpracy i niezależności ucznia. E. Marynowicz-Hetka (2006) analizując źródła powstania podejść instytucjonalnych, w tym pedagogiki instytucjonalnej, podkreśla ich usytuowanie w procesach transformacji, zmiany, przekształcania, niezgody na zastaną rzeczywistość. Według F. Oury pedagogika instytucjonalna jest zespołem technik pracy, a zarazem „instytucją wewnętrzną” zrodzoną z praktyki w klasie szkolnej. Mówi o tym, jak dokonywać zmian, kładzie nacisk na opracowywanie teraźniejszości, podejmuje metodyczne aspekty (techniki) dokonywania zmian, pokazuje jak odkrywać problemy i formułować je, pozwala respektować zasady demokratyczne poprzez akcentowanie wymiany symbolicznej (komunikacja). Ma wymiar metodyczny, ale też konceptualny, pozwalający dorosłym i dzieciom postawić się w sytuacjach „nowych i różnorodnych, wymagających od każdego zaangażowania, inicjatywy, działania” (Oury, Vasquez 1998, s. 245). Wymiar metodyczny pedagogiki instytucjonalnej pozwala zapewnić warunki działania i komunikacji (np. propozycja prowadzenia dziennika, przygotowania projektu). Wymiar konceptualny pozwala zastanawiać się nad dokonywaniem transformacji działania wewnątrz placówki. Sposobem przekształcania środowiska klasy jest komunika-

cja, wymiana, wzajemność wymiany. F. Oury odwołuje się do poglądu, że instytucja tworzona jest przez ludzi. Stąd zmianom w placówce sprzyja to, co dzieje się między nimi. Działaniem sprzyjającym komunikacji może być mediacja, o której autor, za J. Oury, mówi, że nie jest ona prostym spotkaniem twarzą w twarz, lecz rozmową o tym, co istnieje (zdarza się) w danej placówce, otwieraniem się na to, co istnieje (poszukiwanie problemów) i za co pracownicy (uczniowie) są odpowiedzialni. Niewypowiedziane konflikty i ograniczenia spowodowane stosunkiem władzy, presją czasu, niezgodnością celów zaburzają możliwość rozwoju intelektualnego i emocjonalnego uczestników życia placówki. Zdaniem F. Oury respektowanie wzajemności wymiany pozwala wychowancom stawiać się „mistrzem własnej pracy” (Oury, Vasquez, s. 248) wykonywanej we własnym rytmie, planowanej przez siebie, ocenianej przez siebie, a nie poprzez porównanie z innymi.

Centralną osobą w pedagogice instytucjonalnej jest wychowanek – dziecko, pacjent, uczeń w klasie, charakteryzowany w określony sposób. Pedagogika instytucjonalna wywodzi się bowiem z takich koncepcji pedagogicznych, które nadawały znaczenie kompetencjom społecznym, poznawczym wychowanka w budowaniu bogatych, sprzyjających ich rozwojowi relacjom ze światem oraz wskazywały na niedyrektywne rozumienie relacji dorosłego i dziecka (J. J. Rousseau, A. S. Neill). Wychowanek charakteryzowany jest w kategoriach kompetencji społecznych, twórczości, indywidualności, autonomii, wyboru, własnego rytmu. Wychowawca „przystosowuje się do wychowanka” (Fredefon 1992, s. 162). Pojęcie to jednak nie zakłada pasywności dorosłego wobec wychowanka, ale ujawnia intensywne zaangażowanie się w tworzenie warunków komunikacji wzajemnej, zaufania do wychowanka i szacunku.

Widzenie dziecka w pedagogice instytucjonalnej można określić następująco:

- dziecko – człowiek interpretujący świat, tworzący go poprzez swoje przeżycia, aktywność;
- dziecko – człowiek włączony w ramy interpretacji świata dokonywanej przez dorosłego;
- dziecko – inspirowane warunkami stworzonymi mu przez dorosłego, może realizować swój pomysł, zdobywać doświadczenia, włączać je w strukturę swojej wiedzy o świecie i o sobie, ponosić konsekwencje swoich wyborów. Dorosły towarzyszy dziecku w jego rozwoju.

Twórcy pedagogiki instytucjonalnej, budując swoją koncepcję relacji dziecka i dorosłego, przywołują praktyczne osiągnięcia M. Montessori, C. Freineta, A. Makarenki, J. Deweya oraz teoretyczne koncepcje J. Piageta i C. Rogersa (Oury, Vasquez 1998).

Doskonalenie zawodowe pracowników

Uzasadnieniem przyjętej perspektywy pedagogiki instytucjonalnej jest założenie, że w centrum zainteresowań w niniejszej pracy znajduje się małe dziecko, jego sytuacja w placówce opiekuńczo-wychowawczej – w żłobku, ale analizowana z punktu widzenia dorosłego (wychowawcy, opiekunki) zaangażowanego w działania na rzecz dziecka oraz w doskonalenie swoich kompetencji związanych z pracą zawodową. H. Radlińska wyrażała pogląd, że pracownicy doskonalą swój warsztat w toku praktyki, to znaczy mogą (powinni) doksztalcać się, specjalizować, podejmować badania, „nie kosztować” (Radlińska 1961, s. 287). Tak wysokie wymagania kierowane są do praktyków. Edukacja dorosłych jest szczegółowo rozpatrywana w pracach H. Radlińskiej w kontekście, zachodzących we współczesnych autorce czasach, przemian życia społecznego, rozwoju nauk społecznych, oczekiwań potencjalnych użytkowników placówek oświatowych. W pracy H. Radlińskiej dotyczącej oświaty dorosłych widoczny jest ruch, rozwój, zmiana jakiej podlega pracownik, doskonaląc swój warsztat metodyczny („technika wykonawcza”) i badawczy. Wykonywanie danego zawodu związane jest z uczestnictwem w kulturze (Radlińska 1961, s. 361) rozumianym, m. in., jako odwoływanie się pracownika do zasobów wiedzy teoretycznej. H. Radlińska daje obraz pracownika ustawicznie uczącego się, doskonalącego własne kompetencje zawodowe, podejmującego refleksję nad swoim działaniem w polu praktyki, potrafiącego stawiać pytania zarówno o świat zewnętrzny, jak i własne wewnętrzne uwarunkowania sytuacji zawodowych (Radlińska 1961, s. 285). W poglądach autorki pracownik (oświatowy) przyjmuje postawę czynną wobec spraw użytkowników oraz placówki, w której realizuje praktykę, właśnie poprzez podejmowanie aktywności doskonalenia w zawodzie.

Instytucję tworzą ludzie określając jej aspekty prawne, rzeczowe (instytucja dana) oraz nadając jej wymiar symboliczny poprzez relacje społeczne, które nawiązują z innymi ludźmi. Na przykład: dziecko, które bawi się i uczy się; opiekunka, która chce uczyć, czy uczyć się, bawi, czy bawi się; dyrektor, który realizując wizję placówki, wyraża niezgodę na stan rzeczy, poszukuje możliwości zmian; rodzice, którzy chcą, by ich dziecko coś umiało. Rozumienie instytucji symbolicznej, odszukane w definicji C. Castoriadis, która podkreśla, że instytucja to „sieć symboliczna, społecznie usankcjonowana, w której krzyżują się w różnych relacjach i proporcjach elementy realne i wyobrażone” (por. E. Marynowicz-Hetka 2006, s. 272), pozwala przybliżyć przedmiot badań – relacje społeczne pomiędzy ludźmi i wyobrażenia, które je orientują (przestrzeń społeczna placówki). Natomiast sprecyzować go pozwalają słowa H. Radlińskiej (Radlińska 1961, s. 287), że instytucje rosną głównie „trudem pracowników fachowych” (przekształcanie tej przestrzeni). Wydarzenia, jakie zachodzą pomiędzy opiekunką (opiekunkami) i dzieckiem (grupą dzieci) uznano w toku

interwencji w placówce za analizatory. Ich analiza pozwala charakteryzować koncepcję działania w placówce, zastanawiać się nad zmianami, opracowywać ramy nowej instytucji, nowej koncepcji działania w niej. Nowa instytucja powstaje w wyniku analizy i mediacji z udziałem osób pracujących w placówce. Zastosowanie teoretycznych przesłanek pedagogiki instytucjonalnej pozwoliło sprecyzować przedmiot zainteresowań badacza. Przedmiotem badania i działania w placówce jest jej przestrzeń społeczna rozumiana jako zjawiska i procesy dziejące się pomiędzy wychowawcą i wychowankami, pracownikami i badaczem, badaczem i kierownictwem placówki.

Współcześnie pracownik placówki edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, socjalnej usytuowany jest, w związku ze zmianami organizacyjnymi, prawnymi, koncepcyjnymi jej funkcjonowania, w nurcie działań określonych pojęciem – kształcenie ustawiczne, dalsze. W toku doskonalenia zawodowego może on dążyć zarówno do uzyskania formalnie określonego stopnia zawodowego, jak i „odkrywania wiedzy własnej” (Marynowicz-Hetka, 2002a, s. 146). Owo odkrywanie może dokonywać się poprzez podejmowanie badania w działaniu wewnątrz placówki praktyki lub korzystanie z podyplomowych form kształcenia. W przypadku pracowników żłobków niedostatek prawnie wyartykułowanego zobowiązania do doskonalenia kompetencji zawodowych oraz niedostatek instytucjonalnych form kształcenia w toku wykonywania zawodu zachęca do obmyślenia swoistej „espace de formation”, co przetłumaczyć należy jako „przestrzeń kształcenia”, wpisującą się w wewnętrzne życie placówki. Według J.-M. Barbiera, w przestrzeni kształcenia „zachodzi transfer między obszarami kształcenia a obszarami aktywności, które są ich celem finalnym” (Barbier 2006, s. 271). W tak zdefiniowaną przestrzeń kształcenia, w której dokonują się określone działania edukacyjne, wpisać można zarówno elementy uczestnictwa pracowników żłobków w ruchu naukowym (odwoływanie się podczas działań do określonych koncepcji teoretycznych, niejednokrotnie nadawanie spotkaniom pracowników charakteru seminarium naukowego), jak i procedurę postępowania badawczego wyrażonego metodą badanie – działanie – kształcenie.

Żłobek podejmuje zadania opiekuńcze i wychowawcze wobec dzieci do trzeciego roku życia oraz zadania edukacyjne wobec ich rodziców. W pedagogice społecznej sprawy dziecka i rodziny, jak też placówek, w których dziecko przebywa, są przedmiotem stałego zainteresowania. Trzeba jednak zauważyć, na podstawie analizy dostępnej literatury, że spośród tych placówek żłobek interesował badaczy najrzadziej. Z uwagi na to, że jest to jedna z pierwszych placówek, których użytkownikiem może stać się małe dziecko, warto ją poznać. Już w przeszłości była ona uznawana przez pedagogów i psychologów za placówkę mogącą służyć dziecku i rodzinie (Radlińska 1961; Hurlock 1985; Winnicott 1993). Ale też, w publikowanych wynikach badań przeprowadzonych w żłobkach, autorki (Przybylska 1988; Marynowicz-Hetka 1991) zwracały

uwagę na niedoskonałości kompetencji zawodowych pracowników po kilkudziesięciu latach pracy w zawodzie opiekunki dziecięcej oraz na niewielki ruch w placówkach związany z doskonaleniem warsztatu pracy.

Potoczne postrzeganie dziecka do trzeciego roku życia jako osoby wymagającej pielęgnacji, opieki, słabszej, nieporadnej, mniej wiedzącej, mniej umiejącej wywołuje opinie, że każda matka (w żłobku kobieta) wie, jak z nim postępować. Wydaje się jednak, że pomoc w rozwoju dziecka w żłobku jest działaniem skomplikowanym i złożonym, przede wszystkim z punktu widzenia relacji społecznych między pracownikami i użytkownikami (dzieci i rodzice) placówek oraz związku teoretycznych przesłanek towarzyszenia w rozwoju małemu dziecku z realizowaną praktyką. W niniejszej pracy działania wychowawcze podejmowane przez pracowników żłobków dla dziecka i rodziców (z dzieckiem i rodzicami) określane są mianem działań profesjonalnych, skupionych uważnie na rozwoju dziecka dzięki wiedzy, określonym umiejętnościom metodycznym i postawie refleksyjnego praktyka (Marynowicz-Hetka 2003a). Zatem działania te zakładają stały wysiłek wychowawcy podejmowany w celu aktualizacji swojego warsztatu pracy i kompetencji zawodowych. Postawienie pytań: jakie są? jakie mogą być żłobki? stwarza pracownikom możliwość (konieczność?) postawienia pytań: kim jest wychowawca i wychowanek w tej placówce? jakie są ich relacje? co pomaga, co zaś przeszkadza w ich budowaniu? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania skłania do dokonywania oceny realizowanej praktyki, samooceny, refleksji dotyczącej własnych kompetencji zawodowych, wiedzy, umiejętności, budowanego dotąd przez pracowników warsztatu pracy. Pracownicy placówki, przy współpracy z badaczem, mogą odkryć problem zasadniczy, że oto zamiast dotychczasowego zadowolenia pojawia się niezadowolenie z własnej pracy, że można postępować inaczej niż dotychczas, inaczej nazywać i myśleć o swoim działaniu, o wychowanku. Pracownicy placówki mogą również nie dostrzegać sensu zmian.

Podejmowane w pracy kwestie doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników żłobków orientowane są przez treść życzenia zgłoszonego przez placówkę, nawiązują do obszaru edukacji dorosłych. J. Kargul (2001) wskazuje, że w toku swojej aktywności zawodowej człowiek może spożytkować propozycje systemu kształcenia formalnego (np. studia zaoczne, podyplomowe), pozaformalnych form edukacji (np. kurs pedagogiki zabawy) oraz nieformalnych wpływów ludzi i instytucji (np. rodzina, media, biblioteka). Autor podkreśla, zwiększającą się na rynku, liczbę ofert edukacji formalnej i nieformalnej, łączącą się zapewne ze wzrastającymi wymaganiami pracodawców, z modyfikacją drogi zawodowej współczesnego pracownika, determinowaną przez rynek pracy i dynamikę oczekiwań społecznych, związaną z określeniem formalnych wymagań wobec niego. Osoba zatrudniona, poprzez swoje wybory edukacyjne, częściej musi wpisywać się w model pracownika określony przez pracodawcę. Zmianom podlega droga zawodowa współczesnego pracownika, coraz bardziej odbiegająca od linearnego układu. Określone dyplomem ukończonej szkoły

kwalifikacje zawodowe pracownika ustępują w sytuacji zatrudnienia jego kompetencjom zawodowym i społecznym.

Jak przedstawia się droga zawodowa pracownika żłobka – opiekunki dziecięcej i kierownika oraz salowej? Z jakich form edukacyjnych korzysta opiekunka dziecięca jako osoba bezpośrednio organizująca działania dotyczące małego dziecka? Opiekunka dziecięca nie ma możliwości awansu zawodowego, nie może korzystać z wielu ofert edukacyjnych z uwagi na swoje, często, średnie wykształcenie. Na swym stanowisku może pracować przez około 30 lat. Najczęściej proponowane jej formy doskonalenia organizowane mogą być na terenie placówki, w której pracuje. U. Jaruszka (1999, s. 126) podkreśla, że człowiek, który decyduje się na długotrwałe wykonywanie tego samego zawodu, na tym samym stanowisku pracy, narażony jest na zrutynizowanie i wykształcenie sztywnych nawyków oraz pojmowanie rozwoju jako wzrostu sprawności działania. Pracodawca, żywo zainteresowany doskonaleniem zawodowym własnych pracowników, może poszukiwać związków z uczelniami wyższymi, by cel ten osiągnąć. W ten sposób określa, w pewnym stopniu, zawodową drogę swoich pracowników jako współuczestników działań edukacyjnych realizowanych we współpracy z pracownikiem uniwersytetu, wewnątrz placówki. Badacz włącza się, na życzenie pracodawcy, w określony proces myślenia i działania pracowników żłobków, ich starań na rzecz swojego warsztatu pracy, proponując kolejne poczynania, dotyczące doskonalenia kompetencji zawodowych i zmieniając konfigurację tego procesu (Marynowicz-Hetka 2002b, s. 23).

Podjmując próbę uzasadnienia obecności pedagoga społecznego w placówce, w której przebywa małe dziecko, wskazać należy zainteresowanie pedagogiki społecznej człowiekiem w toku całego jego życia. Pierwsze związki rodziny i dziecka z placówką wychowawczą czynią z niej część tkanki społecznej, w której pracownicy podejmują działania na rzecz innych i z innymi. Pomoc w rozwoju, realizowana przez placówki wychowawcze, edukacyjne, socjalne, skłania pedagoga społecznego do sformułowania pytania o kompetencje pracowników tych placówek, o ich użytkowników, o relacje jakie budują. H. Radlińska wskazywała, że w przypadku pracowników placówek przygotowanie szkolne jest niewystarczające (Radlińska 1961, s. 62). A. Kamiński podkreślał, że działania edukacyjne odbywające się „niejako” poza murami uczelni, w odniesieniu do osób związanych z praktyką, np. nauczycieli, działaczy społecznych (Kamiński 1982, s. 200) pozwalały im uczestniczyć w kulturze wiedzy. Uniwersytet realizuje zadania w obszarze edukacji permanentnej. Postulat uniwersytetu jako ośrodka otwartego dla wszystkich, w dzisiejszych czasach podkreśla również Komisja do spraw edukacji dla XXI wieku w raporcie dla UNESCO (Delors 1998, s. 140). Pedagogika społeczna jako dyscyplina naukowa zachęca, by pedagog społeczny podejmował starania odpowiadania na potrzeby społeczne oraz spożytkował wiedzę akademicką w pozaakademickiej praktyce (Piekarski 1998, s. 525).

Określenie problemu badań

Przedmiotem badań opisywanych w pracy jest przestrzeń społeczna placówki, a w szczególności to, co w niej zachodzi w sensie zdarzeń – relacji – pomiędzy ludźmi oraz w sensie mentalnym – wyobrażeń społecznych, które owe relacje społeczne powołują. Zatem przedmiotem zainteresowania jest przestrzeń społeczna placówki, w której uczestniczą pracownicy i użytkownicy (w niniejszej pracy jest to małe dziecko w wieku powyżej pierwszego roku życia i jego rodzice) oraz badacz. Działanie społeczne, a szczególnie działanie wychowawcze (towarzyszenie dziecku w rozwoju każdej ze sfer jego osobowości), jest rozpatrywane w pracy zarówno przez badacza, jak i pracowników, w odniesieniu do zastanej i tworzonej kultury praktyki, jako kategoria intelektualna pozwalająca nawiązywać, w toku analizy praktyki oraz problemów badawczych, do wskazanych przez E. Marynowicz-Hetkę (2006, s. 100–102) kwestii: definiowania sytuacji, orientowania działania, projektowania aktywności, podejmowania aktywności.

Cel teoretyczny postawiony w pracy określony został przez zastosowanie do analizowania rzeczywistości społecznej placówki podejście pedagogiki instytucjonalnej. Aplikowanie do teorii pedagogiki społecznej podejść instytucjonalnych może wskazać teoretyczne, metodologiczne i metodyczne propozycje związków uczelni wyższej i placówki praktyki, obecności badacza w placówce. Cel teoretyczny pracy pozwolił badaczowi skupić uwagę na żłobku jako placówce dobrze wpisanej w mapę opiekuńczo-wychowawczą wielkiego miasta, lecz niedostatecznie rozpoznanej, opisanej i uwzględnianej w nurcie myślenia o reformowaniu placówek edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Cel teoretyczny postawiony w pracy dotyczy analizy procesu przekształcania przestrzeni społecznej placówki, a w szczególności:

- próby rekonstrukcji dotychczasowych ram działania wychowawczego wypracowanych przez pracowników oraz wyobrażeń o działaniu, na podstawie analizy pola praktyki dokonywanej przez badacza wspólnie z pracownikami, a w szczególności relacji społecznych w placówce;

- analizy transformacji wyobrażeń pracowników o działaniu wychowawczym i tworzeniu jego ram w odniesieniu do przyjętej koncepcji teoretycznej towarzyszenia dziecku w rozwoju.

Dobrze zakorzenione w pedagogice społecznej badania diagnostyczne zachęcają do zrobienia kroku następnego, a mianowicie odpowiedzi na konkretne oczekiwania praktyki i wprowadzanie w życie ich rezultatów (Smolińska-Theiss 1988). Formułując cel praktyczny pracy należy wskazać, że pracownicy żłobków, poprzez doskonalenie swoich kompetencji zawodowych oraz warsztatu pracy, uczestniczą: w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki, w której wykonują swoją praktykę; w opracowywaniu ram działania społecznego

w placówce; w aplikowaniu do praktyki nowego dla nich podejścia teoretycznego; w tworzeniu kultury praktyki. Wysiłek pracowników związany z uczestnictwem w procesie zmian rozpatrywany jest przez badacza z punktu widzenia wyobrażeń społecznych o relacjach dorosłego i małego dziecka w placówce praktyki (analizatory) oraz wybranych elementów warsztatu pracy pracownika, które może on spożytkować w kształtowaniu u siebie cech refleksyjnego praktyka (projekt pedagogiczny). Celem rozprawy jest pokazanie procesu nabywania przez pracowników żłobków kompetencji refleksyjnego traktowania spraw małego dziecka, poprzez wskazanie ram działania w placówce od momentu rozpoczęcia realizacji programu edukacyjnego do umownego momentu zakończenia działań edukacyjnych.

Pytania postawione w pracy dotyczą następujących problemów: jakie ramy działania wychowawczego zastano w badanych placówkach? jak przedstawiały się relacje społeczne wychowawcy i wychowanka, opiekunki i małego dziecka oraz innych użytkowników (rodziców)? jakie wyobrażenia społeczne orientowały budowanie owych relacji społecznych? jak konstytuują się nowe ramy działania społecznego w placówce? jak przebiega proces przekształcania przestrzeni społecznej placówki zainicjowany poprzez aplikację określonego podejścia teoretycznego – koncepcji pomocy w rozwoju, towarzyszenia w rozwoju? jak zmieniają się, w toku wprowadzania innowacji, wyobrażenia społeczne pracowników o tworzeniu relacji społecznych dorosłego i dziecka w zabawie, w twórczości plastycznej, podczas uroczystości? jak zmienia się warsztat pracy pracowników? jak wizja misji placówki pozwala rozwijać się działaniom innowacyjnym, kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka pracowników?

Kluczowe w prezentowanej pracy jest podejście społeczno-pedagogiczne do analizowanego biegu zdarzeń – przekształcania przestrzeni społecznej placówki, prowadzonego na życzenie jej dyrekcji i pracowników. Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia spożytkowany w analizie podjętego działania edukacyjnego charakteryzowany jest poprzez zaznaczające się w nim zagadnienia transformacji rzeczywistości społecznej, dokonującej się przez ludzi i w nich, w ich wyobrażeniach o działaniu. Zaangażowanie się w proces kształcenia, czy kształtowania swoich kompetencji zawodowych może odbywać się, jak pokazuje N. Fredefon (2001, s. 115–116), w drodze nabywania wiedzy, nabywania doświadczeń i analizowania praktyki – postawienia się w pewnej sytuacji, a następnie jej objaśniania (teoretyzowania), czyli kształtowania swojej relacji do wiedzy. Cechą podejścia społeczno-pedagogicznego jest kształtowanie świadomego udziału w działaniu, w przekształcaniu przestrzeni przez wszystkie podmioty zaangażowane w życie placówki. Podejścia instytucjonalne spożytkowane podczas analizy praktyki realizowanej w badanych placówkach, a szczególnie pedagogika instytucjonalna, zaznaczają swój społeczno-pedagogiczny punkt widzenia z uwagi na kierunek działania badacza i pracowników, który określa tworzona wspólnie przestrzeń edukacji. Pozwala ona na:

- tworzenie warunków wymiany wiedzy teoretyczno-metodologicznej, umożliwiającej poznawanie koncepcji działania w placówce badaczowi i jej pracownikom;

- tworzenie warunków wymiany wiedzy teoretyczno-metodycznej pozwalającej uruchomić procesy transformacji koncepcji działania;

- wprowadzenie na stałe w życie placówki, do warsztatu pracowników, elementów działania budujących przestrzeń analizy ich praktyki. W tym sensie, społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na analizowane działania, pozwala wskazać emancypacyjne cechy działań edukacyjnych podejmowanych „z” pracownikami, dokonujących się poprzez ich uczestnictwo w przestrzeni edukacyjnej, aktywne ustosunkowanie się do swojej praktyki przez uczestnictwo w kulturze wiedzy.

Opisywane w niniejszej pracy działania w polu praktyki placówki opiekuńczo-wychowawczej stanowią kategorię innowacji pedagogicznej. A. Sowiński wskazuje na dwie jej odmiany – innowację alternatywną, polegającą na wprowadzaniu zmian, które modyfikując uznaną dotychczas praktykę, zakładają istnienie dylematu zysków i strat dla uczestników działań innowacyjnych oraz innowację radykalną, polegającą na wprowadzeniu nowej orientacji pedagogicznej, wyzwalającej nowy kształt (Sowiński 2000, s. 199–200), np. przestrzeni społecznej placówki. Z punktu widzenia wieloletniej współpracy badacza i pracowników żłobków, obie kategorie innowacji opisują etapy podjętych działań. Innowacja, określona przez autora jako alternatywna, zakłada modyfikowanie pewnych elementów realizowanej przez pracowników praktyki oraz stanowi etap propedeutyczny do wprowadzenia nowej koncepcji teoretycznej, czyli bardziej radykalnej i całościowej koncepcji działania w polu praktyki, w budowaniu relacji z użytkownikami żłobków. Przetwarzanie przestrzeni społecznej placówki może odbywać się w toku rozpatrywania sytuacji opozycyjnych: innowacji danej z zewnątrz i opracowywanej wewnątrz placówki; wiedzy teoretycznej badacza oraz wiedzy praktycznej i praktyki pracowników placówek; akceptacji (np. formalnych wymagań) dotychczasowej praktyki i konstruktywnego niezadowolenia; analizy stanu rzeczywistego i opracowywania wyobrażenia finalnego rzeczywistości.

Uwzględnianie etapowości wprowadzania zmian stanowi wyraz szacunku dla tego „co było”, co zastane w praktyce pracowników żłobków, szacunku badacza dla dokonań praktyków, ich wysiłku, by sprostać wymaganiom placówki otwartej, by analizować „rynek” potencjalnych klientów, opinie i oczekiwania użytkowników, by na nie odpowiedzieć swoim działaniem, by budować kolorowy, bezpieczny świat dla małego dziecka. Wyróżnienie etapów realizacji innowacji – programu edukacyjnego dla pracowników – stanowi sposób na stopniowe „zamykanie” przeszłości i „otwieranie” zmieniającej się teraźniejszości i przyszłości. Daje czas, by badacz poznawał placówki, uczestnicząc w ich życiu oraz by pracownicy, zdobywając wiedzę teoretyczną, nie bez oporu, uczestniczyli w opracowywaniu innowacji.

Metoda badanie – działanie w placówce

Metoda działania w placówce określona została procedurą postępowania: badanie – działanie – kształcenie. Dlaczego? Aby poznać fragment rzeczywistości społecznej mało rozpoznany, stworzyć warunki do tego, by problemy „stawały się” w toku postępowania badawczego, były odkrywane, pozwalały coraz głębiej rozpoznawać sytuację placówki. Aby sprostać warunkom życzenia placówki, warunkom jej dotychczasowego działania – dużej pracy wewnętrznej w doskonaleniu pracowników, dokonywanej w żłobkach w samotności. Aby zachować te siły ludzkie, które organizowały dotychczasowe życie placówki, by przekształcać jej przestrzeń społeczną poprzez te siły. Zatem, podjęte w pracy badania scharakteryzować można jako typ badań celowościowych, postulowanych w perspektywie metodologicznej pedagogiki społecznej (Radlińska 1961; Marynowicz-Hetka 1987; 2006), które pozwalają zastanowić się nad spożytkowaniem nowych praktyk, nowych podejść (podejścia instytucjonalne, teoretyczna koncepcja towarzyszenia w rozwoju) w przekształcaniu rzeczywistości (Marynowicz-Hetka 2006, s. 188).

Ch. Niewiadomski, analizując metodę badanie – działanie – kształcenie, wykorzystywaną w kształtowaniu tożsamości profesjonalnej pracowników socjalnych, zwraca uwagę, że metoda ta pozwala, by wiedza, jaka powstaje w toku działania, mogła powrócić do osób będących przedmiotem badań i stać się narzędziem zmiany (Niewiadomski 2001, s. 127). Proces ten dokonuje się w toku spotkań grupowych – swoistej „przestrzeni słowa” (Niewiadomski 2001, s. 122), w której studenci (praktycy) uczestniczą w procesie kształtowania siebie samego poprzez relacje: student – nauczyciel – grupa studentów. Aby pełniej zilustrować charakter relacji autor stosuje pojęcie „wzajemność edukacyjna” (Niewiadomski 2001, s. 127), nauczyciel bowiem i uczeń (badacz i pracownicy) poddają swoją wiedzę oraz tożsamość profesjonalną analizie w procesie komunikacji (słuchanie, szacunek, odpowiedzialność). Można zatem powiedzieć, że metoda badanie – działanie – kształcenie sprzyja budowaniu wspólnej drogi, pojmowanej procesualnie i temporalnie, przebywanej przez pracowników i badacza w poznawaniu się i dzieleniu (świadomie lub niekiedy nie) swoim doświadczeniem, wiedzą, umiejętnościami. Podmiotami realizowanej metody: badanie – działanie – kształcenie są badacz i pracownicy, natomiast przedmiotem jej jest rozpatrywany problem badawczy.

Rozpoznanie problemu badawczego może odbywać się poprzez postępowanie badacza (np. dzięki prowadzeniu i analizie dziennika instytucjonalnego), analizę oczekiwań pracowników (lub np. ich przełożonych) oraz ich aktywności (analiza własnej praktyki itp.). W odniesieniu do pracowników żłobków główny problem badawczy uwidocznił się już w życzeniu placówki zgłoszonym przez dyrekcję. Dotyczył doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników.

W postępowaniu badacza problem badawczy wyłaniał się w toku poznawania placówki, projektowania działań edukacyjnych, czyli postępowanie badacza w etapie następnym współdziałania z placówką praktyki, wynikało z ewaluacji postępowania w etapie poprzednim (Lutyński 2000, s. 78–79).

Metoda badanie – działanie – kształcenie pomaga we wprowadzaniu zmian w dotychczasowych działaniach „oddolnych” realizowanych z inicjatywy pracowników, mających bezpośrednią styczność z użytkownikami placówki. Jak jednak postąpić, gdy życzenie formułuje dyrektor dużej organizacji, natomiast pracownicy są niejako postawieni wobec zadania doskonalenia zawodowego. Walory metody badanie – działanie – kształcenie ujawniają się poprzez bezpośrednie spotkania badacza i pracowników, wyjaśnianie podczas spotkań celu podjętych działań edukacyjnych, stopniowe dochodzenie do formułowania i rozumienia problemu przez pracowników, możliwość sprostania cechom procesu – systematyczności i ciągłości, wskazywanych przez T. Kotarbińskiego (1965).

U podstaw wyboru metody badanie – działanie znajduje się, podkreślane w literaturze, rozumienie tego podejścia badawczego jako badań innowacyjnych (Krüger 2005, s. 150), podejmowanych na skutek odczuwanego niezadowolenia osób działających w polu praktyki (Łobocki 2004, s. 313), ulepszających praktykę, ale też angażujących badanych w poszczególne elementy cyklu badań (za Szmidt 2002, s. 48). Badania te pozwalają usytuować pracowników w centrum działań dotyczących przetwarzania środowiska danej placówki, jak również sprecyzować, w obszarze praktyki, związki teorii z tą praktyką (Śliwerski 2002, s. 35). E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 270) podkreśla, że podejścia instytucjonalne określane są jako przykład metody badanie – działanie – uczestnictwo z uwagi na cel – analizowanie placówki i wpływanie na zmianę jej przestrzeni społecznej.

W literaturze poświęconej zagadnieniom spożytkowania przez praktyków metody badanie – działanie, wiele miejsca poświęca się nauczycielowi w szkole (Łobocki 2004, s. 313–314). Nauczyciel zaangażowany w omawiany rodzaj badań charakteryzowany jest przez autora jako osoba, która:

- ma i spożytkowuje własne doświadczenia zawodowe i wiedzę praktyczną (warsztat metodyczny);
- posługuje się swoim, często potocznym, językiem dla opisu praktyki;
- poznaje i posługuje się metodologią badań pedagogicznych, staje się badaczem w miarę możliwości;
- zainteresowana jest możliwością zmian w placówce;
- orientuje się w problematyce, która stanowi przedmiot badania i działania oraz współuczestniczy w poszukiwaniu i precyzowaniu problematyki;
- prezentuje krytycyzm wobec proponowanych podejść teoretycznych i podejmowanych działań innowacyjnych oraz własnych pomysłów;

- uczy się, stawia pytania, czyta literaturę przedmiotu, pisemnie opracowuje wybrane zagadnienia;
- częściej skupia się na praktycznej użyteczności projektowanej innowacji niż na poszukiwaniu jej uzasadnień teoretycznych;
- obciążona jest w toku działań podwójnym obowiązkiem, wynikającym z projektu badawczego i z podstawowych obowiązków zawodowych;
- ponosi odpowiedzialność za decyzje podjęte w związku z innowacją w polu działania praktycznego (Krüger 2005, s. 152).

Powyższe, nie wyczerpujące zapewne, zestawienie możliwości zaangażowania praktyka w metodę badanie – działanie sprzyja postawieniu pytań o przygotowanie pracowników żłobków do włączenia się we współpracę z badaczem oraz o możliwość kształtowania kompetencji niezbędnych w poznawaniu, rozumieniu, przetwarzaniu przestrzeni społecznej placówki. Pracownik, w toku uczestnictwa w projekcie badawczym, rozwija, doskonali swoją wiedzę i umiejętności, kształtuje swoje kompetencje w sferze poznawczej, działaniowej i afektywnej (Marynowicz-Hetka 2003e, s. 22). Można przyjąć, że z punktu widzenia pracownika (kierownika, opiekunki) zaangażowanie w badanie – działanie wskazuje cel oraz sposób osiągnięcia tego celu, określony pojęciem kształcenia, kształtowania, które dokonuje się

poprzez doświadczenie i stanowi przede wszystkim przygotowanie do analizy, refleksji nad działaniem, nad rzeczywistością, w której przedstawicielowi profesji społecznych przychodzi działać oraz nad nim samym uwikłanym w kontekst społeczny (Marynowicz-Hetka 2002, s. 15).

Jakie jest miejsce badacza w toku badania – działania? B. Smolińska-Theiss (1993), w jednym z opracowań, dokonuje charakterystyki zasadniczych cech badania w działaniu, wskazując następujące uwarunkowania takiego postępowania:

- badacz to osoba, tworząca sytuację, by poprzez uczestnictwo w grupie badanej starać się pomóc ludziom, z którymi pracuje, nie zaś jedynie realizować swoje plany badawcze;
- badacz informuje grupę, z którą pracuje, o celu, sensie badań, włącza ją do oceny i weryfikacji uzyskanych efektów badawczych;
- badacz pracuje z grupą w jej rzeczywistym środowisku, starając się wspólnie z nią odpowiadać konkretnym potrzebom społecznym;
- „wiedza zdobywana w badaniach jest wiedzą wspólną” badacza i pracowników, jej zdobywanie sprzyja swoistej edukacji obu stron;
- badacz i pracownicy spotykają się, by wnieść do działań swoją odmienność doświadczeń życiowych i zawodowych, gdzie badany ma prawo do podważenia i weryfikacji uzyskanych wyników.

Przesłanki wynikające z metody badanie – działanie – kształcenie oraz z poglądów H. Radlińskiej na temat przekształcania środowiska siłami ludzi, ich

uczestnictwa „w istniejącym już dorobku” (kultury – T. L.) (Theiss 1984, s. 161–163), budzenia twórczego niezadowolenia (Theiss 1984, s. 78) wskazują, że:

- badacz na życzenie placówki tworzy warunki do analizowania praktyki przez praktyków;
- badacz pomaga w formułowaniu problemów i poszukiwaniu sił z perspektywy „oddolnej”, słucha pracowników i użytkowników placówki;
- pracownicy podejmują wysiłek obserwacji, dyskusji, refleksji nad opracowywaną koncepcją teoretyczną działania na rzecz zmiany w placówce.

Celem współpracy żłobków i pedagoga społecznego – pracownika uniwersytetu, stało się wspólne realizowanie procesu zmian i budowania ram działania wychowawczego pracowników żłobków, poprzez poszukiwanie koncepcji działania, która odnosiłaby się do współczesnych nurtów intelektualnych związanych z myśleniem o warunkach wspierania rozwoju małego dziecka w placówkach. Poszukiwanie odpowiedzi na ważne dla wychowawcy małego dziecka pytania: kim jest małe dziecko? kim jest jego wychowawca? jakie relacje ich łączą? co tworzy te relacje? odniesiono do teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej. Ramy działania w placówce może stanowić zatem wiedza, ściślej zaś, określona koncepcja pedagogiczna – towarzyszenie dziecku w rozwoju.

Koncepcja człowieka

W obmyślaniu działań innowacyjnych należy też postawić pytanie o to, jaka perspektywa postrzegania człowieka (praktyka wykonującego pracę zawodową) może być pomocna w analizowaniu działań wychowawczych, refleksji pracowników placówki nad praktyką podejmowaną wspólnie z badaczem. E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 284–285), przywołując poglądy D. Laurenta wskazuje, że koncepcja pedagogiki instytucjonalnej zawiera teoretyczne przesłanki wyjaśniania zjawisk zachodzących w placówce. Skupiają się one na przebiegu następujących procesów:

- od podmiotu nieświadomego do podmiotu świadomego;
- od podmiotu jednostkowego do podmiotu społecznego;
- opracowywania reguł życia społecznego na nowo tak, że mają sens zarówno dla dziecka, jak i dla dorosłego;
- w których dorosły traktowany jest jako gwarant respektowania tych reguł;
- gdzie akcentowana jest osoba dziecka jako istoty współtworzącej przestrzeń społeczną placówki.

Stanowisko pedagogiki społecznej podkreśla, że człowiek rozwija się, przekształca i organizuje swoje środowisko w toku całego życia. Zaproponowana

w analizowanych badaniach innowacja pedagogiczna zakłada, że człowiek zaangażowany w nią staje się, w pewnym sensie, innym człowiekiem, a to dzięki pracy nad sobą, uczeniu się, dzięki współpracy z innymi ludźmi. H. Radlińska, charakteryzując obecność człowieka w środowisku życia, przywołuje pojęcie postawy czynnej, twórczej, biernej i obronnej. Jednak postawione w pracy zagadnienie przekształcania przestrzeni społecznej placówki zachęca do poszukiwania takiej teoretycznej koncepcji człowieka, która, spójna ze stanowiskiem pedagoga społecznego, pozwoli zastanowić się, co sprzyja jednostce w dynamicznych relacjach ze światem.

E. Marynowicz-Hetka wprowadziła do wykładu z pedagogiki społecznej teoretyczno-metodologiczną propozycję Hanny Świdy (1974), która ujmuje osobowość człowieka jako strukturę umysłowo-emocjonalną, pozwalającą mu interpretować otaczającą rzeczywistość oraz swoje w niej miejsce. Elementami zasadniczymi tej struktury są:

- system pojęć jednostki, który pozwala jej interpretować rzeczywistość, wyznacza, m. in., działania podejmowane przez nią. H. Świda zwraca uwagę, że system pojęć pozwala człowiekowi strukturalizować rzeczywistość, werbalizować swoje przekonania. Pozwala też pozostawać w relacji do ideologii, wierzeń. Spośród metodologicznych propozycji analizy systemu pojęć człowieka, autorka wskazuje takie kategorie, jak zamknięty układ pojęć lub układ podatny na zmiany, spójny bądź niespójny, zawierający więcej pojęć abstrakcyjnych lub konkretnych;

- zasada selekcji, która pozwala człowiekowi interpretować rzeczywistość poprzez wyodrębnienie tych jej aspektów, które są dla niego ważne zarówno w sposób uświadomiony, wyznaczony systemem pojęć, jak i nieuświadomiony, ale orientujący podejmowane decyzje, aktywność. Autorka wskazuje kategorie zasady selekcji rzeczywistości, które można również traktować jako przesłanki jej analizy. Są to: zasada tematyczna interpretowania rzeczywistości (np. zwracanie uwagi na propozycje zabaw z wykorzystaniem muzyki), zasada emocjonalna, odnosząca się do wewnętrznej kondycji ustosunkowania się wobec sytuacji (np. lęk lub pragnienie podejmowania zmian), zasada kojarzenia, ujmująca w całość selektywne interpretowanie rzeczywistości przez jednostkę, poprzez poszukiwanie skojarzeń (np. dyrektywny lub niedyrektywny charakter zabaw).

W koncepcji H. Świdy (1974, s. 198–199), w ustosunkowaniu się człowieka do rzeczywistości obecna jest dynamika i interpretacja intelektualna oraz emocjonalna. Człowiek może interpretować świat stale, według nabytych zasad (pojęć i selekcji), ale może też przekształcać swój system pojęć i zasad selekcji. Zmiana możliwa jest w wyniku obecności człowieka w rzeczywistości właśnie, poprzez silne doświadczenia lub działania edukacyjne.

Pojęcie przestrzeni społecznej jest kluczowe dla zrozumienia rzeczywistych i wyobrażonych aspektów działania ludzi w placówce. Interesująco przestrzeń

społeczną opisuje E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 91), jako „wypełnioną” przez relacje społeczne. Pojęcie przestrzeni społecznej, charakteryzowane w kategoriach teoretycznych, takich jak: relacje społeczne, wyobrażenia społeczne, społeczno-pedagogiczny punkt widzenia w przekształcaniu placówki, może stać się nieco bardziej skonkretyzowane w ludzkich zachowaniach (np. gest uczyniony w zabawie z dzieckiem), w dokumentach placówki (np. pojęcia zapisane w projekcie pedagogicznym), w dyskursie na temat praktyki (słowa, charakteryzujące odczuwane problemy codzienności itp.). Wskazane okoliczności sprzyjają aktualizowaniu się wyobrażeń dorosłego o relacjach z dzieckiem, pracownika o działaniu, jako podmiotu uczącego się, projektującego przestrzeń społeczną.

Analiza wyników badań

Przewodnią intencją działań analizowanych w tej pracy była chęć przekształcania przestrzeni społecznej placówki praktyki, tworzenia instytucji symbolicznej (sprzyjającej równoważeniu relacji społecznych) oraz budowania kultury praktyki poprzez transformację wyobrażeń pracowników o działaniu. Już te kluczowe pojęcia zaznaczają złożoność, wielowymiarowość podejścia badacza do analizowanych kwestii praktyki. Postrzeganie małego dziecka jako istoty biologicznej, społecznej, emocjonalnej, kulturalnej przedstawia wieloaspektowość działań w polu praktyki placówki, w której ono przebywa. Obecność badacza w placówce modyfikowała konfigurację przekonań pracowników, składających się na dotychczasową kulturę praktyki. Złożoność pola praktyki i jego dynamika (proces przekształcania) oraz zaznaczane w literaturze istnienie kilku instytucji w jednej placówce (wymiary relacji społecznych, np. pomiędzy dorosłymi i pomiędzy dziećmi i dorosłymi), wskazywały konieczność odniesienia się do wielu stanowisk lub perspektyw teoretycznych, zarówno w toku analiz dokonywanych przez badacza, jak i podczas jego spotkań i dyskusji z praktykami (Marynowicz-Hetka 1998). Wielość odniesień teoretycznych spożytkowanych w toku analizy globalnej zmiany, dokonywanej w polu praktyki, zachęcała do podjęcia wieloaspektowego ujęcia procesu przekształcania przestrzeni placówki, czyli tak, jak wskazują to ramy działania – z perspektywy teoretycznej, metodycznej, afektywnej i aksjologicznej podejmowanego i analizowanego działania, dokonującego się w czasie i w przestrzeni.

Źródła informacji na temat żłobków, spożytkowane w pracy, są różnorodne. Długi czas realizacji procedury badawczej sprzyjał tworzeniu różnorodnych dokumentów przez pracowników placówek, przez badacza, przez studentów zaangażowanych w seminarium magisterskie poświęcone żłobkom zlokalizowanym w wielkim mieście. Metoda badanie – działanie – kształcenie realizowana była poprzez:

- obserwację relacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi w placówce;
- rozmowy indywidualne z dyrektorem zespołu placówek i z pedagogiem na temat ogólnych założeń funkcjonowania żłobków, jak też objaśnień i komentarzy do zdarzeń bieżących (np. konflikt);
- rozmowy indywidualne z kierownikami żłobków, dotyczące organizacji pracy opiekunek w placówce;
- rozmowy zespołowe z kierownikami, które dotyczyły kwestii organizacyjnych i podsumowań kolejnych etapów realizacji programu edukacyjnego;
- rozmowy grupowe z opiekunkami, kierownikami i salowymi, pozwalające gromadzić informacje na temat codziennego życia w placówce tego, które mógł obserwować również badacz, ale też i na temat tych obszarów, które odnosiły się do przeżyć, doświadczeń pracowników, o czym badacz mógł jedynie usłyszeć;
- rozmowy z dziećmi podczas zabaw, rysowania, innych czynności;
- rozmowy z rodzicami podczas „drzwi otwartych”;
- rozmowy grupowe z opiekunkami i kierownikami skoncentrowane na opracowywaniu projektu pedagogicznego;
- rozmowy z opiekunkami, dyrektorem, pedagogiem podczas przygotowywania ogólnopolskiego seminarium.

Podstawowym narzędziem gromadzenia, a następnie analizy danych, stał się dziennik instytucjonalny prowadzony przez badacza przez cały okres realizacji badań (5 lat). Na temat szczegółowych zagadnień, określonych celem badań, informacji poszukiwano w następujących narzędziach opracowanych przez badacza: karcie rozmowy z kierownikiem na temat hospitacji pracy opiekunki, włączonej następnie wraz z komentarzem badacza do dziennika instytucjonalnego; kwestionariuszu rozmowy z opiekunkami na temat zabaw w dniu drzwi otwartych, realizowanych z udziałem rodziców; karcie obserwacji działań opiekunki podczas zabaw w dniu drzwi otwartych. Wśród dokumentów opracowanych przez pracowników wykorzystano: plany zabaw zorganizowanych, scenariusze zabaw podczas drzwi otwartych, scenariusze zabaw do publikacji *Wspólnie z dziećmi*, teksty projektów pedagogicznych.

Powtórnej analizie poddany został raport z badań sondażowych z roku 2000 (Telka 2000), który rozpoczął współpracę placówek i badacza na temat pomocy w rozwoju dziecka i rodzinie realizowanej przez badane żłobki. W związku z prowadzonym przez badacza seminarium magisterskim powstały prace magisterskie na temat kwalifikacji zawodowych opiekunek, sieci wsparcia społecznego dla żłobków i rodzin, uczestnictwa rodziców w życiu placówki oraz form współdziałania, trudności w rozwoju dziecka, progu jaki przekracza małe dziecko przechodząc ze żłobka do przedszkola. Spożytkowanie wyników badań, analizowanych w powyższych opracowaniach, sprzyjało oświeceniu tych zagadnień, które nie były, podczas realizacji metody badanie – działanie – kształcenie, poddane pogłębionej analizie (np. obecność rodziców w placówce).

Postępowanie, związane z analizą danych, wskazywane jest przez przyjętą metodę badawczą (badanie – działanie – kształcenie) oraz teoretyczne przesłanki pracy przygotowanej przez pedagoga społecznego, który przyjął koncepcję podejść instytucjonalnych w analizie życia wewnętrznego placówki. Kluczowe w analizie przestrzeni społecznej badanych placówek jest pojęcie wyobrażeń społecznych. Sposoby gromadzenia danych, które pozwalają analizować wyobrażenia społeczne respondentów (por. Abric 2003b, s. 61–64), dotyczą technik werbalnych (rozmowa, wywiad kwestionariuszowy), technik, spożytkowujących podejścia projekcyjne (rysunek, ilustracje tematyczne), technik, wywodzących się z podejść antropologicznych (obserwacja uczestnicząca, wywiad swobodny, analiza treści dokumentów). Zdaniem J. C. Abrica, spośród różnorodnych technik, pozwalających poznawać wyobrażenia społeczne, postępowanie zainspirowane przez podejścia antropologiczne sprzyja ich analizie w kontekście społecznym, kulturowym oraz daje możliwość „analizowania ich związków z praktyką realizowaną przez grupę” (2003b, s. 65). Autor wskazuje, m. in., analizę treści dokumentów zastanych i wytworzonych w toku działania.

Do analizy informacji zawartych w dzienniku instytucjonalnym oraz w projektach pedagogicznych i dokumentach wytwarzanych przez pracowników, dotyczących sytuacji, w jakich znajduje się dziecko i dorosły w placówce, zastosowano jakościową analizę treści. Wszystkie źródła informacji, zastane lub tworzone w toku działania realizowanego w żłobkach, przyjmują postać słowa pisanego. Wstępnie można powiedzieć, że są to określone teksty, lecz z punktu widzenia lingwistyki tekst musi spełniać pewne kryteria. Tekst to przekaz pisemny lub komunikat ustny, w określony sposób skończony, z punktu widzenia intencji sporządzającego, przez odbiorcę traktowany jako pełny komunikat (Dobrzyńska 1993, s. 9–11).

Badacze tekstów (literackich) przyjmują, że czytelnik, obserwator przyjmuje zadanie odczytania tekstu (Dobrzyńska 1993, s. 10). Co z obszaru wiedzy na temat teorii tekstu może podjąć pedagog zainteresowany treścią tekstów? Wydaje się, że podstawowe zagadnienia przedstawiają się następująco: tytuł, który niesie zapowiedź treści tekstu, tematyka, ujmowana jako plan komunikatu, ale też zamiar (cel ogólny i cele szczegółowe podejmowane przez autorów), przedstawiane poglądy i ich argumentacja, egzemplifikacja oraz „wiedza wspólna” rozumiana jako pole porozumienia autora i czytelnika co do przedmiotu tekstu, pojęć, idei (Dobrzyńska 1993, s. 23). „Wiedza wspólna” dotyczy przekonań uczestników komunikatu, jest pozajęzykowym aspektem nadawania i odbioru tekstu. Zagadnienie „wiedzy wspólnej” wydaje się nadawać podejmowanej analizie treści opracowywanych projektów pedagogicznych wymiar dynamiczny. Relacja bowiem między autorami i czytelnikiem, z punktu widzenia tej pracy, przybrała charakter długotrwałej dyskusji pracowników i badacza oraz samych pracowników wokół związków teorii i praktyki. Dynamiczne podejście do analizy treści projektów pozwalałoby sprostać zamiarowi ukazania,

zakładanej w celach pracy, transformacji wyobrażeń społecznych badanych osób, zmiany kultury praktyki.

Teksty wytwarzane były przez badacza (dziennik instytucjonalny), przez pracowników i badacza (publikacja *Wspólnie z dziećmi*), przez pracowników (plany zabaw, scenariusze zabaw), przez pracowników przy współpracy badacza (projekty pedagogiczne).

Analiza treści zaliczana jest do niereaktywnych metod analizy danych. Badacz „pracuje na materiale, który ma do dyspozycji” (Krüger 2005, s. 166). Jednak, w przypadku badań prezentowanych w tej pracy, dane (dziennik instytucjonalny, teksty projektów) powstawały przy współudziale badacza. Analiza dziennika instytucjonalnego uporządkowana została poprzez wyłaniające się z kilkuset zapisów sytuacje określone jako analizatory (por. rozdz. 3). Kilkakrotne odczytywanie zawartości dziennika pozwalało, przez kodowanie danych, na uszczegółowienie ujawniających się wymiarów sytuacji – czasu, przestrzeni fizycznej, gestu, słowa – które pozwalały analizować zachowania dorosłych i dzieci, budujące relacje pomiędzy nimi. Analiza danych zawartych w dzienniku instytucjonalnym dokonywała się w toku stosowanej metody badanie – działanie. Wraz z wprowadzaniem przez badacza wiedzy teoretycznej do rozmów z pracownikami, pojawiały się kategorie analizy, dychotomicznie charakteryzujące badaną rzeczywistość i możliwości jej zmiany: np. szablon (rysunku) – czysta kartka; uroczystości z udziałem rodziców jako akademie – jako wspólna zabawa; zabawa zorganizowana – zabawa swobodna; dyrektywność – niedyrektywność; łagodna przemoc – szacunek.

W ujęciu słownikowym (Dąbrówka, Geller, Turczyn 1995) treść wypowiedzi, tekstu, baśni to sedno, jądro, sens oraz idea, założenie – wyrażone w postaci ramy, pola. Treść wypowiedzi można zatem rozpatrywać w dwóch wymiarach – celu finalnego i celów finalizujących (por. cz. 2). Treść (*contenu*) projektu, to treść aktu myślenia, która poddana analizie pozwoli przybliżyć cechy podmiotu i jego aktywności intelektualnej, wyobrażeniowej (Jodelet 1994, s. 37).

Uzasadnieniem dla przyjętego sposobu analizy danych jest aktywizacja środowiska poprzez badanie, założenie, że coś się zmienia w związku z dynamiczną naturą przestrzeni społecznej placówki, w związku z działaniem edukacyjnym. Efekt zmian, o ile pojawił się, może być użyteczny dla praktyki i przez praktyków w pewien sposób określony, zaprojektowany. Intencją bowiem realizowanego programu edukacyjnego, w którym uczestniczyli pracownicy placówek, była zmiana logiki myślenia o działaniu, zmiana bardziej globalna, dotycząca wyobrażeń o działaniu w polu praktyki.

Metoda badanie – działanie pozwala analizować sieć relacji, tworzących przestrzeń społeczną placówki. Przypuszczać można, że analiza treści dziennika instytucjonalnego, scenariuszy zabaw, projektów pedagogicznych również pozwoli tę sieć relacji uwidocznić. Treść dokumentów bowiem „utkana jest” z sieci pojęć, kategorii opisujących relacje społeczne w placówce – szczególnie

te odnoszące się do dzieci, rodziców, innych placówek socjalnych, doradczych, do samych pracowników.

Autorzy opracowań metodologicznych, poświęconych analizie treści, pokazują korzyści wynikające z wyodrębnienia kategorii analizy zagadnień, pozwalających poszukiwać w analizowanych dokumentach (Pilch, Bauman 2001, s. 351; Abric 2003), np.: jednostki i całości, wątków głównych i ubocznych, struktur procesowych, linii podstawowej i recesywnej. M. Miles i A. Hubermann (2000, s. 291) podnoszą kwestię „trafności pragmatycznej”, tzn. tego, czy rozwijane są nowe umiejętności, czy można odczytać zrozumienie przesłanek teoretycznych, które były odniesieniem do refleksji nad praktyką, jak myśli się o zmianach, w jakich kontekstach stosowane są pojęcia nowej koncepcji teoretycznej? Przydatnym odniesieniem do konstruowania kategorii analizy treści projektów może okazać się wiedza o elementach budujących ramy działania społecznego w placówce, czyli – według E. Marynowicz-Hetki – odniesienia metodologiczno(metodyczno)-teoretyczne i aksjologiczne oraz stany emocjonalno-wolicjonalne ujawniane w działaniu, bądź w myśleniu o działaniu (Marynowicz-Hetka 2003e, s. 20–21). Przywołując definicję opracowywania projektu działania społecznego J.-M. Barbiera (2006, s. 271), mówiącą, że jest to proces zmierzający do wytworzenia wyobrażeń antycypujących (finalnych) i finalizujących działanie, można zapytać, czy w analizie treści projektów chodzi o ujawnienie efektów działań edukacyjnych? Projekt bowiem stał się narzędziem doskonalenia kompetencji, dochodzenia do profesjonalności, orientowania koncepcji działania w placówce oraz budowania ram jej działania. W budowaniu kategorii analizy pomocne mogą być pytania: jakie ramy działania placówki można odczytać z tekstów? jak przedstawiają się elementy utrwalone działania w niej i te, dotyczące aplikowanej koncepcji teoretycznej? jak rysuje się sylwetka pracownika placówki – refleksyjnego praktyka?

Praca składa się z dwóch części. Struktura jej ma w zamierzeniu oddać przebieg zdarzeń, procesualność i temporalność działań, tak charakterystyczną dla przekształcania przestrzeni społecznej placówki, działań z ludźmi i dla ludzi. Część pierwsza dotyczy analizy pola praktyki, gdy proponowana koncepcja teoretyczna była „zewnętrzna” dla pracowników placówki, ale już „krok po kroku” przez nich poznawana. Natomiast badacz poznawał dotychczasową koncepcję działania w placówce. Stąd ta część przyjmuje charakter opracowania diagnostycznego analizowanej praktyki, dokonywanej wspólnie z pracownikami placówek. Taka koncepcja analizy danych pozwoliła zaprezentować, podjęty przez pracowników, wysiłek przekształcania przestrzeni społecznej placówki poprzez zdobywanie wiedzy o swojej praktyce i wiedzy teoretycznej. Ponadto odniesienia do literatury frankofońskiej poświęconej żłobkom, pokazujące kierunek ewolucji tych placówek, pozwalały badaczowi i pracownikom analizować praktyczne aspekty działań, by następnie dokonać rekonstrukcji dotychczasowych ram działania w placówce. Druga część książki dotyczy wspólnej

pracy pracowników i badacza nad bardziej radykalną transformacją wyobrażeń o działaniu w placówce i przekształcaniu przestrzeni społecznej w jej mentalnym i symbolicznym wymiarze, poprzez opracowywanie projektu pedagogicznego. Linearny sposób prezentowania analizowanych zdarzeń, zachodzących podczas współpracy badacza i pracowników, pozwala, jak się wydaje, sprostać nie tylko przesłankom metody badanie – działanie – kształcenie, ale też ujawniać cechy procesu transformacji wyobrażeń pracowników placówki o działaniu. Obie części pozwalają, jak sądzę, pokazać narodziny „refleksyjnego praktyka”.

Przygotowanie tej publikacji możliwe było dzięki obecności wielu osób w poczynaniach badacza. Osobami tymi są zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe. Pragnę podziękować wszystkim pracownikom żłobków, z którymi dzieliłam pomyślność i trudności współpracy. Dziękuję Pani profesor Ewie Marynowicz-Hetce, która użyczała mi swojej mądrości, czasu, uwagi, nieodmiennie inspirując i pozwalając spoglądać poza horyzonty. Dziękuję Pani dyrektor Halinie Mazur, która w toku długich rozmów dzieliła się swoją pasją i wizją placówki dla małego dziecka. Dziękuję Pani Annie Rudyk, która pozwalała mi zrozumieć szczegóły codzienności w żłobkach.

CZĘŚĆ 1. Koncepcja działania wypracowana przez placówkę – rekonstrukcja i propozycje zmian relacji społecznych i wyobrażeń o działaniu

ROZDZIAŁ 1. Podstawy interwencji w placówce – przesłanki formułowanego życzenia

1.1. Małe dziecko i opiekunka w żłobku

Opiekunki dzieci

Korzystanie przez rodziców z usług innej osoby, w zakresie pielęgnacji i karmienia małego dziecka było, w niektórych historycznych okresach, powszechne. Mamka – kobieta mieszkająca na wsi, opiekowała się dzieckiem rodziców mieszkających w mieście. Rodzice powierzali dziecko mamce w miejscu jej zamieszkania lub (zamożni) sprowadzali ją do swojego domu. Według E. Badinter pierwsze biuro pośrednictwa dla mamek we Francji istniało już w wieku XIII. Korzystała z niego arystokracja. Matki niższych stanów społecznych same wychowywały swoje dzieci do 8.–10. roku życia (Badinter 1998, s. 95). Zwyczaj pozostawiania dziecka z matką trwał do XVII w. Ruchy emancypacyjne zamożnych kobiet oraz brak znaczenia dziecka w życiu społecznym wpłynęły na powstanie nowego zjawiska. E. Badinter opisuje wieki XVII i XVIII jako czas, gdy zdecydowana większość dzieci, nawet przez kilka lat, przebywała z dala od rodziny naturalnej. Charakteryzując przyczyny tego stanu rzeczy E. Badinter wskazuje nie odkryte jeszcze dzieciństwo (niski status dziecka), stan nauk społecznych, medycznych, reguły społeczne łączące żonę i męża (władza, zależność, prymat interesów rodzinnych), reguły ekonomiczne wiążące kobiety z przydomowym warsztatem pracy (dobro dziecko usytuowane dalej w kolejności niż interesy ekonomiczne rodziny), ale też mody (np. przekonanie, że karmienie piersią grozi utratą zdrowia i urody), stosunek do śmierci (brak społecznej akceptacji dla okazywania żalu i rozpacz), relacje rodziców i dzieci uwikłane w kwestie dziedziczenia majątku. J.-L. Flandrin na podstawie analizy tekstów z epoki (XVII i XVIII w.), przybliżył jakość usług świadczonych przez mamki. Cechą tej formy opieki była ogromna śmiertelność małych dzieci. Umierało nawet 75–90% dzieci powierzonych ich opiece (Flandrin 1998, s. 341). Brak dbałości rodziców o warunki, w jakich pozostawiali swoje dzieci, oraz

obojętność społeczna wobec zjawiska tak licznych śmierci małych dzieci, sankcjonowały traktowanie przez mamki swojego zajęcia jako źródła dochodu bez jakiegokolwiek kontroli jakości życia dziecka. Rodzice zbywali swoje zadania opiekuńcze i wychowawcze wobec dziecka.

Dopiero koniec wieku XVIII przyniósł myśli pedagogiczne, w których dziecko zajmowało ważne miejsce w relacji z rodzicami. Nauki medyczne pokazywały małe dziecko jako wymagające karmienia i pielęgnacji przez matkę. Myśli J. J. Rousseau docierały do grup społecznych, które czytały i uczyły się. Jednak dla kobiet z ubogich, ciężko pracujących rodzin macierzyństwo było „luksusem” (Badinter 1998, s. 162). Dla nich oddanie dziecka mamce okazywało się koniecznością związaną z pracą. Dzieci bywały również porzucane.

W wieku XIX powstały pomysły instytucjonalnej opieki nad dziećmi robotnic w fabrykach. W Europie pierwszy żłobek utworzono w dzielnicy robotniczej przy fabryce R. Owena (Kamiński 1982). W Polsce żłobki powstawały dzięki działaniom stowarzyszeń zakonnych oraz właścicieli fabryk. Pierwszy z nich założono w roku 1857 w Warszawie (Pietrusiński 1988). Na początku wieku XXI opieka nad małym dzieckiem realizowana jest przez opiekunki domowe w miejscu zamieszkania dziecka oraz przez opiekunki dziecięce w żłobkach.

W pierwszej połowie XX w. w żłobkach istniejących na terenie Polski zatrudniano przede wszystkim pielęgniarki. Niewiele w literaturze mówi się o doskonaleniu zawodowym personelu już pracującego w tych placówkach. Natomiast dokonana przez A. Kurcz (1997) analiza literatury pokazuje, że w latach 1945–1990 nieustająco wskazywano na konieczność podnoszenia jakości kształcenia oraz doskonalenia kompetencji zawodowych personelu żłobków.

Pierwsze żłobki służyły przede wszystkim do opieki nad fizyczną sferą rozwoju dziecka – zapewnienia mu pożywienia i względnej czystości. Jak opisuje to F. Dolto, na początku XX w., w jednym ze żłobków dzieci ubierano w długie płóciennie koszule, aby zaspokojenie potrzeb fizjologicznych przebiegało bez problemów (Dolto 1985, s. 506). Nazwa „żłobek” oznaczała pierwotnie jedzenie dla zwierząt, a następnie oborę. Później stała się metaforycznym określeniem miejsca opieki nad małym dzieckiem (Chaplain, Custos-Lucidi 2001, s. 26), w którym działania na rzecz podopiecznego koncentrowały się wokół mleka i powijaków.

Dziecko w placówce

Rozwój nauk psychologicznych i pedagogicznych pozwolił odkryć, że akt karmienia dziecka przez matkę jest osnową dla budowanych relacji społecznych i emocjonalnych. „Gotowość dorosłego do podjęcia werbalizacji emocjonalnych relacji z dzieckiem jest zasadnicza” (Dolto 1985, s. 186). Gotowość

ta oznacza słuchanie dziecka, obserwowanie go, kochanie (w przypadku rodziców), szanowanie (w przypadku wychowawcy w placówce). Wychowawca może podejmować działania dyrektywne lub respektujące autonomię wychowanka. Wychowawca może znajdować się pod presją uczenia kogoś (dziecka, ucznia), kierowania, prowadzenia (Dolto 1985, s. 475). Może też wspierać go, podtrzymywać w dążeniu do nabywania autonomii. Zatem nie uczy, ale pomaga dziecku uczyć się, zarówno umiejętności technicznych (np. budowanie wieży z klocków), sprawności organizmu, jak i umiejętności społecznych, emocjonalnych.

W literaturze poświęconej małemu dziecku, również temu, które przebywa w placówce, pojęcie autonomii (początków procesu nabywania autonomii) wychowanka jest kluczowe. W przypadku koncepcji działania wychowawcy w żłobku francuskim to pojęcie jest osią obmyślania działań podejmowanych wobec dziecka, z dzieckiem oraz przez samo dziecko. Jaki jest cel tworzenia warunków rozwijania autonomii przez dziecko już w pierwszym okresie jego życia? F. Dolto (1985, s. 72–73) podkreśla, że działania wychowawcze w pierwszych latach życia dziecka są niezatarte, uczestniczą w strukturuwaniu jego osobowości. Mają dać dziecku siłę, pragnienie podejmowania inicjatywy, świadomość siebie oraz reguł społecznych. Autorka przywołuje metaforę drzewa już wyrosniętego, ale przecież podtrzymującego swą koronę na trzech, czterech zasadniczych gałęziach, tych pierwszych.

F. Dolto, mówiąc o dziecku w placówce, zawsze podkreśla znaczenie triady: rodzice – dziecko – pracownicy placówki, a szczególnie współpracy i porozumienia dorosłych na rzecz pomocy w rozwoju dziecka. W przeszłości żłobek, przeznaczony wyłącznie dla dzieci, zamknięty był dla rodziców. Symbolicznym elementem tej sytuacji był „filtr” – miejsce, gdzie dziecko było przebierane w ubrania żłobkowe i przekazywane przez rodziców opiekunce. Za dzieckiem zamykały się drzwi. Obecnie ulega zmianie kierunek działania żłobka – od przyjmowania w placówce dziecka do przyjmowania dziecka i jego rodziny, stawiania się placówką otwartą (Chaplain, Custos-Lucidi 2001, s. 26). Określony w ten sposób kierunek działania placówki stawia jej pracownikom zadania ujmowania dziecka w kontekście jego rodziny, obserwowania problemów rodziców w byciu rodzicem swojego dziecka, pomagania rodzinie w budowaniu i odbudowywaniu relacji społecznych.

Poglądy F. Dolto, dotyczące małego dziecka, uzasadniają w pewnym stopniu korzyści płynące z uczestniczenia dziecka w zajęciach w żłobku. Według autorki dziecko ma potrzebę relacji z rówieśnikami poza rodziną, dzięki czemu może „zaszczepić się przeciw agresji obecnej w życiu zbiorowym” (Dolto 1994, s. 77). Jednocześnie autorka powraca do ważnej kwestii obecności rodziców w procesie „przejścia” dziecka z domu rodzinnego do placówki oraz werbalizowania dziecku tego wszystkiego, co dotyczy jego życia.

Werbalizacje zdarzeń, czynności, które dotyczą dziecka, należy rozpoczynać tuż po jego przyjściu na świat. Potoczne postrzeganie małego dziecka przynosi jednak myśl, że nie rozumie ono nic z wypowiedzi dorosłego. F. Dolto podkreśla, że dziecko „jeśli nawet nie rozumie w momencie, gdy coś się do niego mówi, zrozumie, gdy to przeżyje” (Dolto 1994, s. 84). Objaśnianie dziecku tego, co za chwilę może przeżywać, jest wyrazem szacunku dla niego, przygotowuje je do nowych lub nie lubianych sytuacji. Słowa dorosłego nabierają dla dziecka sensu, gdy przeżywa sytuacje z nimi związane. Dodać trzeba, że dorośli są zobowiązani mówić dziecku prawdę (Dolto 1994, s. 88). Smutek, płacz, cierpienie dziecka pozostawionego w placówce stają się możliwe do zniesienia, gdy rodzice rozmawiali z nim o tym wcześniej, gdy dziecko zdobyło doświadczenia związane z odejściem i z powrotem rodziców. Stany emocjonalne przeżywane przez dziecko także warto mu opisywać (Dolto 1994, s. 75).

Czas adaptacji dziecka w nowym środowisku, która zachodzi w obecności rodziców (lub jednego z nich), utwierdza je w pewności relacji z matką i z ojcem oraz pozwala oznaczyć relacje z opiekunką jako osobą, która nie zastępuje matki, ale opiekuje się nim do jej powrotu. Zdaniem F. Dolto, taka jakość adaptacji nie jest obojętna dla kształtowania się tożsamości dziecka. Swoje idee F. Dolto zrealizowała w powstałym w roku 1979 ośrodku zwanym „Maison Verte”, który był miejscem spotkań rodziców i ich małych dzieci. Wspólnie z pracownikami Zielonego Domu rodzice i dziecko przygotowywali się do radzenia sobie z separacją dziecka od matki bez tzw. syndromu adaptacji, czyli nadmiaru rozpacz, cierpienia dziecka (Dolto 1985, s. 512–517). Rodzice nie mogli zostawiać tu dzieci, mogli natomiast przebywać razem z nimi. Uczyli się, jak werbalizować, wyjaśniać dziecku to, co go dotyczy, uczyli się dostrzegać umiejętności dziecka w słuchaniu i rozumieniu języka dorosłych. Zasadą werbalizacji stało się mówienie do dziecka, jak do osoby: „ty, tobie, ciebie”, nie zaś, jak to bywa często: „ono” (płakało, nie spało, bawiło się). F. Dolto podkreśla, że ważne jest to, co dzieje się pomiędzy mówiącym rodzicem a słuchającym go dzieckiem, słuchającym z uwagą, skupieniem, raczej tego, jak rodzic mówi niż tego, co mówi. „Kiedy dziecko nie jest jeszcze w stadium rozumienia słów, słucha wszystkiego i rozumie wszystko” (Dolto 1985, s. 520). Zdanie to, respektowane przez dorosłych, stało się w zielonych domach przesłanką do odkrywania dziecka przez młodych rodziców w obecności pracowników placówki, którzy pozostawiali do dyspozycji dziecka i rodziców, tworzyli warunki do swobodnej zabawy, rozmawiali z dzieckiem i z jego rodzicami. Na przykład wtedy, gdy matka, której nie pozwolono pozostawić dziecka na jakiś czas w ośrodku, nie praktykowano bowiem tego, zrobiła personelowi scenę. F. Dolto spokojnie opisała dziecku sytuację. Jako komentarz dla czytelnika dodała, że dzięki uczynionej scenie matka mogła zrozumieć to, co powinna: pierwsze kroki dziecka w świat poza rodziną powinny odbywać się wspólnie z osobami mu bliskimi.

Żłobki

Resortowa przynależność żłobków jest w Europie zróżnicowana. Na przykład w Hiszpanii żłobki włączone są w strukturę edukacyjną obok przedszkoli i szkół. W Danii natomiast placówki te podlegają Ministerstwu Spraw Socjalnych. W Polsce Ministerstwo Zdrowia określa ogólne kwestie dotyczące tej formy opieki nad dzieckiem. W Danii ok. 58% dzieci od szóstego miesiąca do trzeciego roku życia korzysta ze żłobków, w Belgii jest to ok. 13% dzieci. W Polsce, w jednym z wielkich miast, do żłobków uczęszcza ok. 10% populacji dzieci do trzeciego roku życia. Koncepcja działania w placówkach, w których przebywa małe dziecko, jest w krajach europejskich określona przesłankami historycznymi i kulturowymi, charakterystycznymi dla danego kraju (np. kwestie asymilacji imigrantów), jednak zasadniczą przesłanką jest rozumienie edukacji w kategoriach warunków rozwoju społecznego i emocjonalnego małego dziecka: jego autonomii, szacunku, tożsamości, świadomości swojego „ja”. Stąd np. w Niemczech, w określaniu koncepcji działania placówek dla małych dzieci, brane są pod uwagę przesłanki antypedagogiki, które sprzyjają stwarzaniu dzieciom warunków swobodnej zabawy. W Portugalii uwzględniane są odniesienia do pedagogiki C. Freineta, we Francji podkreślana jest idea towarzyszenia w rozwoju. We Włoszech i w Anglii duże znaczenie przywiązuje się do swobodnych zabaw dzieci i ich autonomii (Moss 1996, s. 9–31).

Poddając analizie literaturę, w której autorzy (Kurcz 2005) charakteryzują organizację działań opiekuńczych i wychowawczych w polskich żłobkach, trudno jest odczytać koncepcję teoretyczną, jaka określa te działania. A. Kurcz wnikliwie analizuje historyczne etapy rozwoju żłobkowej opieki nad małym dzieckiem w Polsce, pokazując podstawowy kierunek działań skoncentrowany, do drugiej wojny światowej, na pielęgnacji, opiece wobec dziecka i oświacie zdrowotnej wobec matki. W drugiej połowie dwudziestego wieku organizacja działań w żłobkach, zorientowanych na model medyczny opieki i pielęgnacji, obejmowała również działania wychowawcze dotyczące wszystkich sfer osobowości dziecka.

W literaturze z lat 70., poświęconej propozycjom metodycznym tworzenia warunków do zabawy małego dziecka w placówce, obecne są zarówno poglądy autorów, zachęcające opiekunki do wystrzegania się nadmiernej pomocy dziecku, sprzyjania samodzielności w jego aktywności, w badaniu świata, w pokonywaniu przeszkód, w manipulowaniu i poznawaniu przedmiotów (Paleska 1973, s. 27–29), jak też poglądy dotyczące organizowania przebiegu zabaw. Analiza proponowanych sposobów obecności dorosłego w zabawie z dzieckiem dotyczyła np.:

- pokazywania mu prawidłowego sposobu posługiwania się zabawką;
- wykonywania razem z dzieckiem nowej dla niego czynności;

- udzielania wskazówek słownych;
- chwalenia;
- modyfikowania lub przerywania zabawy na podstawie jej oceny z punktu widzenia nieprawidłowości jej przebiegu, psucia zabawek (Paleska 1973, s. 32–33).

Autorzy proponowali opracowywanie programów w celu organizowania warunków rozwoju dziecka w placówce. Stosowany w nich język sytuował dorosłego jako osobę, która uczy, prowokuje, przypomina, zadaje pytania, skłania dziecko do aktywności (Olejnik 1974, s. 38–39). Na podstawie analizy „wskazówek wychowawczych” (Olejnik 1974, s. 36) wydaje się, że im dziecko było starsze (drugi–trzeci rok życia), tym bardziej wzrastała propozycja dyrektywnego podejścia dorosłych do budowania relacji z nim.

W celu podkreślenia problemu kompetencji zawodowych opiekunek trzeba przypomnieć wyniki badań przeprowadzonych przez L. Przybylską (1988) w żłobkach zlokalizowanych w wielkim mieście pod koniec lat 80. Ocena żłobków jako placówek wychowawczych, których celem jest wspieranie wszystkich sfer rozwoju biosocjokulturalnego dziecka, dokonana przez autorkę nie była wysoka. Podkreślając pozytywne aspekty organizacji pracy żłobków (m. in. dobre warunki lokalowe, zadowalające wyposażenie w zabawki i pomoce, dobra atmosfera wychowawcza, wieloletnie doświadczenie opiekunek w pracy z dziećmi), ujawniła ona wiele niedostatków funkcjonowania badanych placówek. Trudności w zapewnieniu sprzyjających warunków wspierania rozwoju dzieci i współpracy z rodzicami wynikały m. in. z określenia medycznego profilu działalności żłobków, podległości tych placówek Ministerstwu Zdrowia, a w związku z tym zatrudniania nade wszystko personelu medycznego – opiekunek i kierowników placówek – absolwentów szkół medycznych, nie w pełni przygotowanego do kompetentnego wypełniania zadań żłobka. Szczegółowe kwestie dotyczące trudności pracy żłobków, w omawianych badaniach odnosiły się do następujących zagadnień:

- ograniczenia działań personelu jedynie do dziecka, pomijania rodziców jako osób współuczestniczących w życiu żłobka;
- trudności personelu w zdefiniowaniu i sprecyzowaniu zadań opiekuńczo-wychowawczych żłobka oraz wynikającego stąd niekompleksowego ujmowania rozwoju dziecka (nacisk kładziony głównie na zdrowie, higienę, wyżywienie);
- trudności w kompetentnym opracowywaniu planów pracy opiekuńczo-wychowawczej dla całej placówki oraz dla poszczególnych grup wychowawczych;
- występującego niesystematycznego przygotowywania się opiekunek do przeprowadzanych zajęć, małej różnorodności stosowanych form pracy i pomocy (opiekunki miały trudności w indywidualizowaniu podejścia do dzieci przejawiających zaburzenia w zachowaniu);
- niedostatku wzajemnej współpracy personelu pedagogicznego, braku systematycznych hospitacji zajęć przez kierowników placówek w celu spożytkowania ich wyników do podnoszenia kompetencji zawodowych opiekunek.

Na podstawie przedstawionych powyżej wyników badań można wskazać cechy ram działania żłobków: placówka zamknięta dla rodziców, ujawniająca się niejasność koncepcji działań wychowawczych, trudności w definiowaniu swoich kompetencji zawodowych przez pracowników oraz w ich doskonaleniu, dyrektywność w budowaniu relacji z dzieckiem.

W latach 90. planowanie pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi w placówce zostało ugruntowane w praktyce i w przepisach regulujących zadania pracowników. Opracowywane plany odnosiły się do rozkładu dnia pobytu dziecka w żłobku, zamierzeń wychowawczo-dydaktycznych, obowiązku przeprowadzania zajęć z dziećmi, indywidualizowania zajęć z dziećmi w sytuacjach szczególnych, tzn. adaptacji, tęsknoty (Mikinka 2004; Przybylska 1988).

Szczegółowe propozycje działań w żłobku odnaleźć można we wskazaniach wychowawczych do pracy z małym dzieckiem opublikowanych w roku 1993. W opracowaniu tym opiekunka charakteryzowana jest jako inspirator, organizator i kierownik zabaw, mających wspierać pomyślny rozwój dziecka. Przykładem działań, często pojawiającym się w opisie relacji dorosłego i dziecka, jest „demonstracja czynności” przez opiekunkę, uprzedzająca czynności podejmowane przez wychowanka (Poznańska, Wierzejska, Zygmunciak 1993). A. Kurcz (2005) analizując działania pracowników żłobków na przełomie XX i XXI w. wykorzystuje takie pojęcia, jak plan pracy grupy wychowawczej, wymagania wobec dziecka, konspekty zabaw, nowoczesne programy pracy opiekuńczo-wychowawczej, charakterystyka których nie pozwala jednak przybliżyć idei spajającej wszystkie poczynania w placówce. Nadzieję taką dają dwa wskazane przez autorkę zagadnienia, zwłaszcza organizowanie przestrzeni fizycznej tak, by dawała dziecku możliwość samodzielnej zabawy przy udziale ograniczonej liczby rówieśników. Druga kwestia jest bardziej ogólna i dotyczy takiego organizowania warunków pobytu dziecka w żłobku, by stał się on „swoistym rozszerzeniem środowiska naturalnego” rodziny (Kurcz 2005, s. 30). Można zatem wskazać tendencje do przekształcania warunków zbiorowego życia małego dziecka w placówce.

Żłobki w wielkim mieście

Żłobek jest placówką opiekuńczo-wychowawczą. Jego użytkownikami są małe dzieci w wieku od szóstego miesiąca życia do trzech lat oraz ich rodzice. Organizatorami działalności placówki są jej pracownicy. W myśl przepisów prawnych (*Regulamin* 1998), personel żłobka podejmuje działania, mające zapewnić dziecku warunki wspierania rozwoju biologicznego (żywienie, higiena, sen), warunki wspierania rozwoju społecznego (towarzyszenie w rozwoju), kulturalnego (pielęgnowanie dziecięcej ciekawości, twórczej ekspresji siebie), psychicznego (czuwanie nad procesem separacji od rodziców, indywidualizacji małego dziecka w grupie innych dzieci), podejmowanie współpracy

z rodzicami, których dzieci uczęszczają do żłobka (wymiana informacji dotyczących dziecka, edukacja) oraz, w niektórych żłobkach, rozszerzenie działań wspierających rodzinę w tzw. grupach rodzinnych. Zadania mające na celu pomoc w rozwoju małemu dziecku i jego rodzinie można scharakteryzować poprzez podejmowanie działań opiekuńczych (np. pielęgnacja ciała), wychowawczych (organizowanie warunków zabawy itp.), profilaktycznych (np. dbałość o zdrowie), kompensacyjnych (np. działania wobec dziecka z rodziny problemowej) oraz edukacyjnych (spotkania rodziców z lekarzem itp.).

Dzieci przyjmowane do żłobka mają od sześciu miesięcy życia do trzech lat. Dla przykładu zestawienie z 2002 r. (Rudyk 2002) pokazuje, że w pierwszym roku życia zapisano do żłobków 26,09% dzieci, w drugim roku życia 50,9% dzieci, w trzecim roku życia 18,77% dzieci zapisanych, natomiast w czwartym roku życia 3,34% podopiecznych. Dzieci mogą przebywać, ze względu na swój wiek, w grupie niemowlęcej, w grupie raków lub w dziecińcu – najstarszej wiekowo grupie wychowanków. Do żłobków zapisywane są dzieci zdrowe, jak też te, u których występują zaburzenia fizycznej lub psychicznej sfery rozwoju (np. zespół Downa, dziecięce porażenie mózgowe, zaburzenia procesów przemiany materii). Dla dzieci z zaburzeniami w rozwoju powołano żłobki integracyjne, jednak szczegółowa analiza sytuacji pokazuje, że w większości żłobków przebywają dzieci z problemami zdrowotnymi. Rzeczywisty czas pobytu dzieci w placówce wynosi najczęściej ok. 8–9 godzin dziennie, ale zdarza się też, że z powodu różnych sytuacji rodzinnych dziecko spędza w placówce 10–12 godzin. Dzieci przebywają w żłobku również 2–3 godziny, jedynie podczas zabaw.

Personel pedagogiczny żłobka obejmuje opiekunki dziecięce, salowe, kierownika, pielęgniarkę, pośrednio również pedagoga oraz dyrektora Miejskiego Zespołu Żłobków. Zadania podejmowane przez tę kategorię pracowników żłobka można przedstawić następująco (Telka 2000):

- opiekunki dziecięce pracują bezpośrednio w danej grupie wychowawczej. Do ich obowiązków należy planowanie poczynań wychowawczych na cały miesiąc, tydzień, dzień (zabawy organizowane, zabawy swobodne, uroczystości), współpraca z rodzicami (codzienne rozmowy, konsultacje), dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie dzieci (posiłki, sen, interwencje w sytuacji choroby), dbałość o estetykę przestrzeni fizycznej, w której przebywają dzieci (zabawki, pomoce, dekoracje, urządzenia przydatne podczas zabawy), systematyczne poznawanie przebiegu rozwoju każdego podopiecznego oraz jego sytuacji rodzinnej (prowadzenie kart obserwacji dziecka). Opiekunki na ogół są absolwentkami szkół medycznych, wydziałów opiekunek dziecięcych, jednak w żłobkach coraz częściej zatrudniane są absolwentki studiów pedagogicznych (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, specjalna, wieku dziecięcego);

- salowe, oprócz czynności porządkowych, podejmują bardzo często zabawy z dziećmi, pomagają podczas posiłków, toalety, przygotowania się dzieci do

snu. Współpracują z opiekunkami, by stworzyć grupie dzieci bezpieczną i serdeczną atmosferę. Często w grupie wychowawczej pracują 2 opiekunki i 2 salowe, jednak zdarza się, że w danej grupie pracują 3 osoby. Dzięki zaangażowaniu salowych możliwe jest organizowanie zabaw dzieci w małych grupach;

- pielęgniarka podejmuje zadania związane z dbałością o zdrowie dzieci (ustalanie diet, jadłospisów), z zapewnieniem pomocy dziecku, które zachorowało, edukacją prozdrowotną skierowaną do rodziców (tablica informacyjna, doradztwo), ale też współuczestnictwem w zabawach z dziećmi, zwłaszcza w najmłodszej grupie;

- kierownik żłobka organizuje zadania opiekuńczo-wychowawcze w danej placówce, realizuje procedurę zapisywania dziecka do żłobka, gromadzi pierwsze o nim informacje (stan zdrowia, zwyczaje) niezbędne w chwili przybycia dziecka do grupy, towarzyszy w pierwszych momentach poznawania placówki przez rodzica i dziecko. Do zadań kierownika należy dokonywanie obserwacji pracy personelu, jego relacji z dziećmi, z rodzicami. Wśród kierowników przeważają osoby z wyższym wykształceniem (pedagogicznym, pielęgniarskim, lekarskim);

- pedagog w zespole żłobków w wielkim mieście realizuje zadania doradcy metodycznego, systematycznie wizytuje zajęcia w żłobkach, dokonuje analizy jakości pracy zespołów pedagogicznych (hospitacje zabaw, w przeszłości analiza planów pracy), omawia z pracownikami swoje spostrzeżenia, koordynuje tzw. zajęcia koleżeńskie, polegające na spotkaniach zespołów kilku żłobków;

- dyrektor zespołu żłobków buduje płaszczyznę współpracy wszystkich żłobków tak, by możliwe było realizowanie przez personel pedagogiczny określonego podejścia (również teoretycznego) do spraw wychowanków, wspierania małego dziecka i jego rodziny. Stąd dyrektor inicjuje współpracę z wyższą uczelnią, realizację badań medycznych, pedagogicznych i psychologicznych, sprzyja – w ramach pracy wewnętrznej w placówce – doskonaleniu kompetencji zawodowych opiekunek we wspieraniu rozwoju małego dziecka.

Inne osoby zaangażowane we współpracę ze żłobkami proponują dzieciom zajęcia rytmiczne, zabawy z zakresu gimnastyki korekcyjnej, odwiedziny zwierząt z ZOO, spektakle teatralne.

Małe dziecko przybywa do placówki, w której poszczególne sytuacje zorganizowane i urządzone są przez innych (Tarkowska 1997). Dziecko rozbierane jest przez rodzica w szatni, następnie przechodzi do bawialni, w tym czasie opiekunka zamienia z rodzicem kilka słów, dziecko rozpoczyna zabawy swobodne lub może jeszcze trochę pospać. Następnie jest śniadanie, zabawy zorganizowane i swobodne, obiad, przygotowanie do snu. Po przebudzeniu dzieci spożywają podwieczorek i bawiąc się oczekują na rodziców. Przez większą część dnia dzieci przebywają w towarzystwie dużej liczby innych dzieci, dzieląc z nimi swoją intymność fizyczną i psychiczną, zaspokajając większość potrzeb w jednym miejscu. Dzień dziecka jest określony pewnymi

ramami – czynności umiejscowione w czasie, np. śniadanie o godz. 8.30, obiad o godz. 11.30 (Kurcz 1997). Indywidualny rytm życia dziecka podporządkowany jest w określonym stopniu rytmowi życia placówki, który wprowadza porządek (np. stałe dla każdego dziecka miejsce snu, spożywania posiłku), zwyczaje (np. stałe następstwo pewnych czynności), rytuały (np. spożywanie najpierw drugiego dania a później zupy), określa stałość, powtarzalność, ale też bezpieczeństwo potrzebne dziecku. Personel żłobka organizuje rytm życia placówki, ale zobowiązany jest również wspierać dziecko w przeżywaniu swojego indywidualnego rytmu organizmu, respektując tempo wykonywanych przez nie czynności (np. wkładania łyżki z jedzeniem do buzi), czas trwania aktywności dziecka (np. samodzielne zakładanie buta), czas potrzebny mu, by zorientowało się w zdarzeniach świata zewnętrznego, tzn. werbalizowanie zdarzeń przez dorosłych (Vamos 2002). Dziecko, przybywając do placówki, dąży do opanowania jej przestrzeni na swój własny sposób, by poradzić sobie z separacją od rodziców (również z mikroseparacją, która następuje każdego dnia). Dorośli mogą mu w tym pomóc.

Dyrektor zespołu żłobków w wielkim mieście, stawiając pytanie o możliwości doskonalenia kompetencji opiekunek i kierowników pracujących w placówkach, sformułował życzenie współpracy z wyższą uczelnią, by dorośli kształtowali swoją umiejętność pomagania małemu dziecku w rozwoju.

1.2. Życzenie zgłoszone przez placówkę

Życzenie zgłoszone przez osoby zatrudnione w placówce można traktować jako oczekiwanie sformułowane przez jej pracowników, jako zaproszenie do współpracy eksperta lub badacza. Z powodu zgłoszenia życzenia rozpoczęła się wieloletnia współpraca placówki praktyki – zespołu żłobków i uczelni wyższej. Pracownicy placówki, zgłaszający oczekiwanie współpracy z osobą z zewnątrz, wyrażają często w życzeniu problem, który dostrzegają w realizowanej praktyce. Życzenie placówki można wypracować poprzez jego rozwinięcie w toku współdziałania lub pogłębienie (Lourau 1970, s. 237), co pozwala badaczowi i pracownikom placówki precyzować zgłaszane oczekiwanie współdziałania i chęć zmian. Treść pojęcia życzenie (*demande*) można charakteryzować z punktu widzenia kategorii czasu (analiza życzenia, rozwijanie go) i przestrzeni (demokratyczne formy współpracy, dążenie do symetrii relacji) oraz procesu zmian, ponieważ może zapowiadać, jak podkreśla Ch. Michelot (2002, s. 328), transformację sytuacji. Czas trwania współpracy badacza i pracowników żłobków (5 lat w przypadku omawianych badań) pozwala wyodrębnić fazy powstawania i opracowywania życzenia, które odbywało się, m. in., w toku rozmów badacza i osoby werbalizującej oczekiwanie – dyrektora placówki,

dotyczących wyników obserwacji codziennych zdarzeń w żłobkach, efektów realizacji kolejnych etapów współpracy. Można powiedzieć, że rozwinięcie i poszerzenie życzenia jest skutkiem wzajemnego uczenia się problemów dotykających daną organizację. Częścią życzenia jest pytanie „co dalej?”, formułowane, gdy dobiegała końca realizacja poprzedniego etapu współdziałania w placówkach. Pytanie stanowiło wskaźnik, że im głębiej analizowano praktykę, tym więcej pytań, problemów ujawniano jako kwestie, które można (trzeba) poddać badaniu i przekształcaniu.

Początki formułowania życzenia odnaleźć można już w przypadku pierwszego spotkania dyrektora zespołu żłobków i pracowników naukowych, które dotyczyło zlecenia na przeprowadzenie badań jakości funkcji opiekuńczo-wychowawczej realizowanej przez placówkę. Zapotrzebowanie na ocenę poprzedzone zostało wieloletnią pracą wewnętrzną (Mellier 2000) pracowników placówek (szkolenia w miejscu pracy), mającą na celu wzbogacanie warsztatu pracy wychowawcy małego dziecka. Zleceniodawca oczekiwał od badacza raportu z badań w stosunkowo krótkim czasie. Przedmiotem jego zainteresowań były wyniki analizy pracy placówki dokonane przez eksperta z zewnątrz, który spożytkuje swoją wiedzę, by poszukiwać odpowiedzi na pytanie: jak jest? oraz jak przejawia się pomyślność i trudności w realizowaniu zadań placówki? jakie są możliwości zmian? Pierwsza faza życzenia odnosiła się do minimalnej interwencji badacza w placówce.

Natomiast faza druga stanowiła propozycję obecności badacza w codziennych zdarzeniach w żłobkach. Została sformułowana po przedłożeniu raportu z badań, który zawierał propozycje zmian, akcentujących elementy środowiska niematerialnego, rozumianego jako siły ludzkie (Radlińska 1961) – talenty, umiejętności, czynna postawa wobec życia i pracy zawodowej pracowników badanych placówek. Treścią życzenia stało się pytanie o warunki zaangażowania całego personelu pedagogicznego żłobków w różnorodne formy edukacyjne, które mogą odbywać się na terenie placówki praktyki, we współpracy z pracownikiem uniwersytetu. Zasadnicze pytanie stawiane przez zleceniodawcę dotyczyło pogłębienia kwestii: jak jest? dlaczego tak jest? co zmieniać? jak zmieniać? jak te zmiany mogą przebiegać?

Z perspektywy minionego czasu i dokonanych działań wydaje się, że długie rozmowy badacza i dyrektora zespołu żłobków sprzyjały opracowywaniu życzenia w toku „głośnego” analizowania wyników obserwacji, gromadzonych w czasie wizyt eksperta w placówkach.

Powiedzieć trzeba, że proponowane działania edukacyjne odbywały się we wszystkich żłobkach znajdujących się w wielkim mieście. Zamyśl ogólniejszego zasięgu działań był częścią życzenia. Powodem było traktowanie (przez dyrektora) wszystkich żłobków jako zintegrowanego, jednego organizmu, konstytuowanego przez 31 placówek. Zorganizowanie placówek w miejski zespół żłobków pokazało w badaniach sondażowych (Telka 2000) pewną

strukturę współistnienia, współzależności, współpracy personelu żłobków, przy jednoczesnym zachowaniu odrębności każdej placówki w organizowaniu codziennych sytuacji. Analiza wyników badań, zawartych w raporcie z badań sondażowych, ujawniła istnienie pewnej myśli przewodniej, która określała przyjmowane przez personel stanowisko wobec spraw dzieci. Uzasadnieniem dla objęcia działaniami edukacyjnymi wszystkich placówek stały się również bariery w formalnych możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez opiekunki dziecięce. Stąd przekonanie, że zaangażowanie wszystkich pracowników w planowane działania edukacyjne pozwoli uczestniczyć im w intelektualnym dorobku nauki i praktyki poświęconej pomocy w rozwoju małemu dziecku w placówce oraz współuczestniczyć w procesie przemian we własnym miejscu pracy. W toku rozwijania życzenia nawiązywano do analizy dotychczas podejmowanych form doskonalenia, ujmowania przez dyrekcję doskonalenia jako wartości i obowiązku oraz kierunku rozwoju placówki i jej pracowników, przekonania o możliwościach (gotowości) pracowników do wysiłku edukacyjnego (Mozère 1992, s. 158, 196).

Analiza oczekiwań dyrektora zespołu żłobków pokazuje wyobrażenia spodziewanych rezultatów działań, odnoszących się do sposobu współpracy poszczególnych zespołów pedagogicznych. Pojęcie „zespół” charakteryzuje tu nie tylko formalną strukturę organizacji – 31 żłobków, ale i grupę osób połączonych wspólnym celem. Cel ten syntetycznie można przedstawić jako podejmowanie codziennych zadań wobec dziecka i jego rodziców oraz dokonanie refleksji nad swoją praktyką. Słowa dyrektora określają ten cel jako dążenie pracowników do odkrywania swojej niewiedzy dotyczącej małego dziecka, zaakceptowanie, że czegoś się nie wie, a następnie poszukiwanie odpowiedzi i możliwości zmian tego stanu. Dyrektor podkreślał również umiejętność odczuwania pokory wobec codziennych zdarzeń wobec tego, że nie wie się wszystkiego, że nie wszystko się umie, że wiedza naukowa i praktyka współistnieją i powinny się przenikać. Z uwagi na powyższe wyobrażenia dyrektora, działania edukacyjne mogły odbywać się w każdym ze żłobków poprzez obserwację praktyki (zabawy, uroczystości) i w trakcie rozmów z badaczem.

W toku realizacji pierwszego etapu programu edukacyjnego dyrektor podkreślał kwestię relacji kierowników i opiekunek, akcentując potrzebę „wzmacniania sił” osób pracujących bezpośrednio z małym dzieckiem (opiekunek). W związku z tym w życzeniu placówki pojawił się aspekt działania badacza, dotyczący wskazywania mocnych stron kompetencji pracowników, ich doświadczeń praktycznych, dotychczasowej pracy wykonanej na rzecz „otwierania się” żłobków dla rodziców. Wyrazem takiego działania stała się publikacja książki *Wspólnie z dziećmi*, opisująca pomysły, talenty, umiejętności pracowników, dobrą atmosferę zabaw z dziećmi i z ich rodzinami.

Życzenie placówki, werbalizowane przez dyrektora, powodowało określanie miejsca badacza w toku działań edukacyjnych. Miejsce to, formalnie, określone

zostało odgórnie w strukturze placówki i ujawniło kwestię akceptacji badacza przez pracowników żłobków, którzy zostali postawieni w sytuacji jego wizyt w placówkach. Wzajemne poznawanie odbywało się w toku spotkań i rozmów. Ch. Michelot (2002) wskazuje, że pojęcie życzenie wpisuje się w nurt badań jakościowych, w szczególności w metodę badanie – działanie. Stąd w obecności badacza w placówce, podczas analizy życzenia, podkreślana jest współpraca i symetryczność relacji budowanych z pracownikami. W literaturze poświęconej analizie przestrzeni społecznej placówki zwraca się uwagę na dwojaki charakter zgłoszonego życzenia (Marynowicz-Hetka 1994). Może być ono wyrażone (zwerbalizowane) i właściwe (niewypowiedziane). Stąd niepewność, że zgłoszone życzenie wyczerpuje wszystkie kwestie wymagające analizy w placówce (Michelot 2002, s. 325). W zgłoszonym życzeniu to, co wyrażone, dotyczyło doskonalenia kompetencji pracowników, natomiast to, co niewypowiedziane, odnosiło się do potwierdzenia efektów wieloletniej pracy pracowników oraz ujawnienia kierunku rozwoju placówki.

Elementem uzupełniającym analizę życzenia dyrektora zespołu żłobków, w kontekście współpracy z uczelnią wyższą, jest oczekiwanie kierowników placówek zanotowane „na gorąco”, podczas spotkania wyjaśniającego cel rozpoczynanej współpracy i realizacji programu edukacyjnego „dla i z” pracownikami żłobków. Swoje oczekiwania kierownicy zapisali w ankiecie zbudowanej z czterech pytań o zakres wiedzy i umiejętności opieki w wypełnianiu zadań wobec dziecka i rodziców.

Analiza pisemnych wypowiedzi kierowników pozwala zaznaczyć obszar zagadnień teoretycznych i metodycznych, które – ich zdaniem – mogą być przydatne w codziennej pracy. Dla badacza wypowiedzi te stały się wskazówką do przygotowania tematyki spotkań w pierwszym etapie realizacji programu edukacyjnego. Oczekiwania kierowników skupiły się wokół kłopotów i trudności związanych z zaburzeniami w rozwoju małego dziecka i wokół relacji z rodzicami. Szczegółowe kwestie odnoszą się do:

- wiedzy o rodzinie (stan i sytuacja współczesnej rodziny oraz rodziny przeżywającej trudności, miejsce małego dziecka w rodzinie, jego relacje społeczne z innymi osobami);
- wiedzy o rozwoju małego dziecka (wiedza o tym, jak działania opieki wpływają na rozwój dziecka, przebywane przez nie choroby, trudności w rozwoju i możliwości ich wspierania w żłobku – np. nadpobudliwość, tęsknota);
- umiejętności metodycznych, dotyczących określania problemów przeżywanych przez rodzinę, dokonywania obserwacji dziecka, umiejętności indywidualizowania pobytu dziecka w żłobku, komunikacji z małym dzieckiem;
- współpracy z rodzicami (nabywanie śmiałości przez pracowników w rozmowie z nimi, możliwości zdobywania przez rodziców wiedzy na temat pracy opieki, wspólne z rodzicami warsztaty na temat trudności w rozwoju przeżywanych przez dziecko, umiejętności działania w sytuacjach trudnych

w relacjach z rodzicami (alkohol, przemoc), wypracowywanie wspólnej linii, placówki i rodziny, w postępowaniu wobec dziecka).

Wśród sformułowań wypowiedzianych przez kierowników znajdują się takie, które pozwalają przypuszczać, że ich oczekiwania skupiły się na kwestiach warsztatu pracy opiekunek, a dodatkowo informują o sposobie definiowania ich umiejętności. Są to następujące sformułowania: umiejętności opiekunek „w zapanowaniu nad grupą”, „metody aktywizacji dziecka w grupie”, planowanie zabaw, „dopasowywanie zabaw do możliwości dziecka”. Wydaje się, że kierownicy zwrócili uwagę na możliwość „rozszerzania” dotychczas wykorzystywanych przez opiekunki umiejętności. Jeden z nich za pomocą sformułowania: organizowanie warunków sprzyjających „tworzeniu w świadomości dziecka uporządkowanego otoczenia” odwołał się do koncepcji M. Montessori.

Życzenie ma swoją dynamikę, rozwija się wraz z pogłębiającą się wiedzą na temat zdarzeń w placówce (Michelot 2002, s. 325). Analiza życzenia, dokonywana przy współudziale badacza przez pracowników placówki (przede wszystkim dyrektora, pedagoga), sprzyjała opracowywaniu poszczególnych etapów współpracy oraz ujawnianiu zakresu dokonywanych zmian. Zarówno modyfikacja pewnego obszaru pola praktyki, jak i globalna zmiana koncepcji działania wymagają współudziału pracowników w analizowaniu owego pola praktyki, formułowaniu jej problemów, akceptacji dla propozycji badacza. Analiza życzenia stanowi sposobność do refleksji na temat wcześniejszych poczynąń i projektowania kolejnych działań. Z perspektywy czasu przeznaczonego na realizację działań edukacyjnych w placówkach można powiedzieć, że życzenie, podczas jego analizy, rozwijania i pogłębiania, inspirowało i mobilizowało do działania na rzecz przekształcania przestrzeni społecznej placówki. W pojęciu „życzenie” akcentowane są emocjonalne aspekty jego analizy, mianowicie nie jest celem współpracy poszukiwanie satysfakcji z osiągniętych rozwiązań, lecz kształtowanie postawy „odkrywcy”, refleksyjnego praktyka (Michelot 2002, s. 325).

1.3. Pierwsza odpowiedź na życzenie placówki

Raport z badań przeprowadzonych przez pracownika wyższej uczelni w ośmiu (na 31 istniejących w 2000 r.) żłobkach zlokalizowanych w wielkim mieście, przygotowany został w związku z życzeniem (dokonania badań empirycznych) złożonym przez dyrektora zespołu żłobków. Życzenie dyrektora zespołu placówek wyartykułowane zostało w sytuacji, w której uznano, że w żłobkach osiągnięty został pewien stan, kształt organizacji działań wychowawczych, opiekuńczych i edukacyjnych, w wyniku podejmowanego przez pracowników doskonalenia warsztatu pracy. Pisemne opracowanie raportu pozwoliło badaczowi wywiązać się z podjętego zadania – odpowiedzieć na oczekiwanie placówki praktyki skierowane do uczelni wyższej. Oczekiwanie to

dotyczyło analizy i oceny dotychczasowych poczynąń pracowników na rzecz pomocy w rozwoju dzieciom przebywającym w placówce oraz wskazania pomyślności i trudności w ich realizacji.

Teoretyczne przesłanki, spożytkowane w opracowywaniu raportu, syntetycznie określono w jego tytule: *Pomoc w rozwoju realizowana przez żłobki wobec dziecka i rodziny* (Telka 2000). Przedmiotem zainteresowań były działania pracowników podejmowane na rzecz użytkowników placówek. Zlecający badania oczekiwał raportu w stosunkowo krótkim czasie. W związku z tym badacz spożytkował metodę sondażu diagnostycznego. W przypadku badań na życzenie zdarza się, że zleceniodawca oczekuje zastosowania sprawdzonej procedury badawczej (Luders 2001). W toku gromadzenia informacji wykorzystano wywiad kwestionariuszowy z pracownikami żłobków, obserwację zabaw dzieci i opiekunek w grupie oraz analizę dokumentów placówek, które dotyczyły planowania pracy opiekuńczo-wychowawczej. Analiza danych, skoncentrowana wokół pojęcia „pomoc w rozwoju”, odnosiła się do szczegółowych kwestii dotyczących warsztatu pracy opiekuńki dziecięcej – planowania zabaw, działań w toku zabawy, podejmowanych form doskonalenia kompetencji zawodowych, rozwiązań skierowanych do rodziców, postępowania w sytuacji zagrożenia dziecka w rodzinie.

W raporcie podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: „co robią” pracownicy żłobków w danej sytuacji: zabawy, planowania, trudności w rodzinie. Ponieważ wyniki badań przedstawionych w raporcie stały się inspiracją do podjęcia współpracy placówki praktyki i uczelni wyższej, do obmyślenia projektu działań edukacyjnych realizowanych przez badacza wspólnie z pracownikami żłobków, podjęto próbę ponownej interpretacji treści raportu z perspektywy podejść instytucjonalnych. Postępowanie to pozwala zastanowić się nad cechami charakteryzującymi żłobki w odniesieniu do tego, co istnieje i ulega zmianie, ale też konstytuuje życie społeczne w badanych placówkach, przede wszystkim w kontekście działań pracowników wobec dzieci i ich rodziców. Zabieg ten wydaje się potrzebny z uwagi na zrozumienie wyrażonej przez żłobki zgody na ich „prześwietlenie” przez badacza oraz uzasadnienie zaprojektowanych działań edukacyjnych, w których uczestniczyli pracownicy placówek.

Analiza wyników badań przedstawionych w raporcie dotyczyła pewnego momentu funkcjonowania placówek, uwzględniała zatem to, co w danej chwili było realizowane, o czym myślano, co uznawano za ważne, znaczące. Ale też, z perspektywy pedagogiki społecznej, postawiono pytanie o siły ludzkie, podejmujące starania organizowania codziennej pracy w placówkach.

Spożytkowane, w powtórnej analizie treści raportu, podejście instytucjonalne pozwala przybliżyć cechy koncepcji działania badanych placówek, które dotyczą pewnego porządku w organizowaniu życia społecznego w placówce: bezpieczeństwa dziecka, zaufania rodziców, prezentowania swojego warsztatu pracy współpracownikom. W koncepcji tej ujawnić można również refleksję

dyrektora placówki, że „może być lepiej”. Powtórna analiza raportu z badań sondażowych pozwala odsłonić współistniejące opozycyjne cechy działania w placówce: porządek – zmiana, stagnacja – dynamika, dotychczasowa praktyka – życzenie dyrektora. Komponenty koncepcji działania placówek charakteryzować można z uwagi na:

- dziecko – wokół niego, co wydaje się oczywiste, koncentrują się zadania opiekuńczo-wychowawcze podejmowane przez pracowników, w placówce odnajduje ono – ich zdaniem – ciepłą, rodzinną atmosferę;
- rodziców – w relacjach z nimi wyraża się idea otwierania się placówki, przyjmowania w żłobku dziecka i jego rodziny;
- doskonalenie kompetencji zawodowych pracowników – podejmowanie przez opiekunki różnorodnych form rozwijania warsztatu pracy;
- wizję zmian – artykułowaną przez dyrektora zespołu placówek, wyrażoną m. in. nawiązywaniem współpracy z uczelniami wyższymi.

Koncepcja człowieka (wychowanka, dziecka) jaka wyłania się z poddanych analizie zadań żłobków oraz opracowywanych planów zabaw (dydaktycznych, tematycznych, muzycznych, plastycznych, ruchowych) dotyczy wielowymiarowego ujmowania jego osobowości. Aspekty fizyczne, społeczne, emocjonalne, zdrowotne, kulturalne rozwoju porządkują spojrzenie na to, czego dziecko może doświadczać i czego powinno doświadczać w placówce (żywienie, higiena, sen, zabawa, ruch, rysowanie) oraz na to, w jaki sposób wychowawca organizuje warunki pobytu dziecka (pielęgnacja, opieka, wychowanie, edukacja). Przedstawiony syntetycznie sposób myślenia pracowników o wychowaniu, który organizuje działania w placówkach, można ująć w pojęciach: wychowanie i opieka. Pojęcia te określiły zarys ram działania w placówce, zatem wymagają dalszych analiz, by przybliżyć nadawaną im w działaniach pracowników żłobków treść.

Żłobki, w przekonaniu pracowników, postrzegane są przez opinię publiczną jako placówki podejmujące głównie kwestię opieki, pielęgnacji biologicznej sfery rozwoju małego dziecka. Powyższe pojęcia – opieka i wychowanie – charakteryzują drogę, jaką przebyły te placówki w rozwijaniu swoich zadań wobec małego dziecka (por. 1.1) zarówno w odniesieniu do przeobrażeń wewnętrznych (np. planowanie zabaw, przygotowywanie uroczystości dla dzieci i rodziców, udział pracowników w szkoleniach), jak i budowania zewnętrznego wizerunku placówki, która przygotowana jest do wspierania rozwoju dziecka.

Konsekwencją postrzegania wieloaspektowości w rozwoju dziecka stało się dążenie pracowników do organizowania zabaw, które usytuowane w codziennej strukturze zdarzeń w żłobku, wyznaczały ramy czasowe i organizacyjne pobytu dziecka w placówce. Zabawy zorganizowane były zaplanowane z uwagi na treść, cel, czas, przestrzeń fizyczną, jak też oczekiwania wobec dziecka – jego gotowość i zainteresowanie propozycją dorosłego. Zanotowane, podczas badań sondażowych, zdarzenia w sytuacji zabaw zorganizowanych pozwoliły sporzą-

dzieci rejestr działań opiekunek, które mogą charakteryzować relacje pomiędzy dorosłym i małym dzieckiem przebywającym w grupie rówieśników (Telka 2000, s. 42). Były to następujące działania opiekunek:

- gdy dziecko miało trudności z wykonaniem określonej czynności, opiekunka starała się je zachęcić, pokazać, pomagać, a nie nalegać i nie zmuszać;
- zdarzało się czasami, że wykonywała zadanie za dziecko;
- każda poprawnie wykonana przez dziecko czynność była nagradzana bezpośrednio przez opiekunkę lub oklaskami innych dzieci;
- dziecko nie było zmuszane do uczestnictwa w zajęciach. Jeżeli było zainteresowane czymś innym, to opiekunka pozwalała mu odłączyć się od grupy i zająć się zabawą, jaka mu bardziej odpowiadała (z zachowaniem warunków bezpieczeństwa);
- gdy dziecko płakało (np. pierwsze dni w żłobku), opiekunka starała się je uspokoić – przytulała, mówiła do niego, często korzystała z pomocy innych osób (panie salowe, kierowniczkę żłobka);
- dziecko mogło samodzielnie wybrać zadanie, natomiast opiekunka zapewniała mu warunki pracy (pomoc, jasne instrukcje, powtarzane kilka razy);
- zajęcia dopołudniowe organizowane były z myślą o całej grupie dzieci, lecz każde dziecko było w toku zabaw obdarzane przez opiekunkę zainteresowaniem, chwalone, zachęcane, otrzymywało pomoc;
- opiekunka na ogół nie okazywała dezaprobaty wobec zachowań dziecka, stanowczość w głosie była łagodzona spokojnym sposobem bycia, opiekunki zwracały się do dzieci po imieniu;
- zdarzało się, że dzieci nie miały wystarczająco wiele czasu na odpoczynek pomiędzy zabawami zorganizowanymi, opiekunka starała się zdążyć zrealizować wcześniej obmyślony plan zabaw.

Wskazane powyżej przykłady oddziaływań opiekunek charakteryzują starania o tworzenie „dobrej”, sprzyjającej atmosfery wychowawczej w badanych żłobkach. Ponad dwie trzecie (17 osób) badanych opiekunek określiło atmosferę pracy i miejsca pobytu dziecka sformułowaniami „domowa”, „ciepła”, „rodzinna” (Telka 2000). Wskazane sytuacje pokazują, że działania opiekunek wobec dzieci miały wspomagać intelektualną i emocjonalną sferę ich rozwoju. Na podstawie analizy powyższych sytuacji można opisać przejawy relacji dziecka

i dorosłego za pomocą opozycyjnych pojęć: porządek organizowany przez dorosłego – odchodzenie dziecka od tego porządku, zbiorowość – indywidualność, aktywność zorganizowana – możliwość wyboru. Wydaje się jednak, że formalnie ramy działania opiekunek wyznaczały plany zabaw. Analiza planów zabaw przygotowywanych przez opiekunki ujawniła dyrektywne podejście do kwestii zabawy dziecka w żłobku – zabawy były pomysłem dorosłego, który realizował swój plan, oczekiwał gotowości dzieci do zabawy. Uzasadnieniem takiego spostrzeżenia jest stan wiedzy na temat zabawy małego dziecka ukazy-

wany w literaturze poświęconej zagadnieniom zabawy jako swobodnej aktywności dziecka do trzeciego roku życia (Okoń 1995; Brougère 2000; Mesli 2000).

W żłobku można wyróżnić dwie kategorie użytkowników – dzieci oraz rodziców. Wśród zadań placówek znajdują się takie, które dotyczą współpracy z rodzicami, to codzienna wymiana informacji o dziecku, organizowanie spotkań ze specjalistami na temat rozwoju dziecka, przygotowywanie uroczystości. Żłobki chętnie witają w swoich progach rodziców i inne osoby z rodziny dziecka. Trudności pojawiają się w sytuacji zagrożenia rozwoju dziecka w rodzinie i utrudnionych relacji z rodzicami dzieci przeżywających trudności w zachowaniu (agresja, gryzienie), trudności w rozwoju (zaniedbanie, brud, nieadekwatne ubranie, głód). Pracownicy podejmowali różnorodne działania na rzecz pomocy dziecku w placówce (spokój, bliskość opiekunki, czyste ubranie). Natomiast nie dysponowali procedurami pomocy dziecku w rodzinie.

Dla charakterystyki koncepcji działania żłobków znaczenie ma struktura zespołu żłobków: dyrekcja/pedagog – kierownictwo poszczególnych placówek – opiekunki dziecięce/salowe. Analiza raportu z badań przeprowadzonych w roku 2000 pokazuje cechy wspólne dla badanych placówek: ramowy rozkład dnia pobytu dziecka, planowanie zamierzeń wychowawczych na dany miesiąc, plan zabaw, formy doskonalenia warsztatu pracy opiekunki, dominująca forma budowania relacji z grupą małych dzieci w toku zabawy zorganizowanej, wiele czynności dnia wykonywanych wspólnie w grupie. Cechy te wskazywały na istnienie formalnego porządku działania placówek. Dziecko było odbiorcą poczynań wychowawcy, natomiast wychowawca był przygotowany do oferowania dziecku różnorodnych pomysłów, organizujących jego pobyt w placówce. Doskonalenie kompetencji zawodowych wychowawcy miało charakter bardziej wewnętrzny (zajęcia koleżeńskie) niż zewnętrzny. Podobnie, wewnątrz placówki dokonywano działań odnoszących się do pomocy dziecku zagrożonemu w rodzinie. We wskazanych cechach koncepcji funkcjonowania żłobków odnaleźć można to, co stałe (porządek i rytm placówki) oraz te cechy, które pozwalają zakładać dążenie do zmian w działaniu (np. otwieranie placówki dla rodziców, obowiązek doskonalenia umiejętności pracowników).

Analiza wyników badań zawartych w raporcie stanowiła podstawę do sformułowania propozycji działań edukacyjnych realizowanych wspólnie z pracownikami żłobków, pogłębiając oczekiwania placówki związane z obecnością badacza. Zatem raport pozwolił określić, że życzenie placówki dotyczyło wiedzy, „zapotrzebowania” na wiedzę teoretyczną, którą mógł proponować badacz podczas spotkań z pracownikami.

1.4. Towarzystwo w rozwoju – propozycja teoretycznych przesłanek interwencji i analizy placówki

Teoretyczne przesłanki towarzyszenia w rozwoju stanowiły nawiązanie do analizy rzeczywistości społecznej placówki w toku działania w niej oraz podczas opracowywania rezultatów badań. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju służyła:

- badaczowi w poznawaniu przestrzeni społecznej placówki, a szczególnie w poznawaniu relacji pomiędzy uczestnikami życia w niej oraz wyobrażeń pracowników o działaniu;
- pracownikom i badaczowi w analizowaniu pola praktyki poprzez rozpatrywanie sytuacji określanych jako analizatory naturalne;
- pracownikom i badaczowi w transformacji wyobrażeń o działaniu wychowawczym w polu praktyki poprzez opracowywanie projektu pedagogicznego.

Towarzyszenie w rozwoju można usytuować wśród niedyrektywnych nurtów myślenia o wychowaniu. Koncepcja ta przypomina jednak stałe zapewne pytanie o swobodę i przymus w wychowaniu (Nawroczyński 1932), o wolność i reguły, o dyrektywność i niedyrektywność. B. Śliwerski (1998), przedstawiając różnorodność nurtów wychowania, charakteryzuje pewną ciągłość kulturową w myśli pedagogów na temat niedyrektywnych koncepcji wychowania. Słowa, podstawowe dla poglądów H. Radlińskiej na wychowanie, że „za nikogo nie można się rozwijać” przywołują koncepcje J. Korczaka, M. Montessori, E. Pikler. Cechą wspólną dla ustaleń wskazanych autorów koncepcji pedagogicznych są wysokie wymagania wobec wychowawcy. E. Marynowicz-Hetka (2005, s. 341–345), poddając analizie istotę koncepcji towarzyszenia w rozwoju, wiele miejsca poświęca wychowawcy. Podkreśla jego wysokie kompetencje zawodowe – wiedzę, umiejętność stawiania pytań, refleksję, twórczość, niezgodę na zastaną rzeczywistość, doskonalenie zawodowe, poszukiwania teoretycznych uzasadnień dla podejmowanych działań wychowawczych.

Aby podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, jak placówka może stawać się miejscem nawiązującym w swej organizacji do rodziny małego dziecka, należy odwołać się do stanowiska teoretycznego, które podkreśla, że dorosły podejmuje starania budowania zrównoważonych relacji z dzieckiem. Najbardziej syntetycznie powiedzieć można, że towarzyszenie w rozwoju jest odmianą pracy społecznej. Według H. Radlińskiej praca społeczna to działalność systematyczna i umiejętna, określająca cel i sposób działania. W odniesieniu do relacji dorosłego z małym dzieckiem najtrafniej określa ją sformułowanie: „być Obok” (Marynowicz-Hetka 2003a, s. 4). Spożytkowanie koncepcji towarzyszenia w analizie przestrzeni społecznej placówki pozwala badaczowi i pracownikom zdefiniować sytuację optymalną oraz określić perspektywę patrzenia na wychowanka. Perspektywa ta określa patrzenie na dziecko poprzez uczącego się dorosłego.

Punkt widzenia pedagoga społecznego na relacje dorosłego i małego dziecka przybliżyła H. Radlińska (1947, s. 57), wskazując intensywne przemiany dokonujące się w rodzicu, któremu rodzi się dziecko. Pojawienie się dziecka pobudza do rozwoju walory psychiczne jego rodziców, przyjmowane wartości, więzi uczuciowe. Można powiedzieć, że dorosły uczy się, jak być rodzicem. E. Mary-

nowicz-Hetka (1987, s. 30), omawiając obecny w pedagogice społecznej pogląd o wzajemnym przenikaniu wpływów jednostki i środowiska, zwraca uwagę na cechę relacji wychowawcy i wychowanka, w której wychowawca, gdy chce poznać wychowanka, staje się uczniem. Dorosły stara się poznać wychowanka po to, by się go nauczyć.

Zmiany koncepcji działania w żłobkach francuskich ilustrują edukacyjny wysiłek ich pracowników, by sprostać przeobrażającym się oczekiwaniom użytkowników tych placówek. Jean Epstein (Schuhl 2004, s. 7) charakteryzuje przemiany organizacji pracy w żłobkach oraz w filozofii ich działania we Francji, poczynając od lat 60., i traktowania żłobków jako nieskomplikowanej formy opieki, polegającej na zapewnieniu dziecku warunków higieny i bezpieczeństwa, poprzez lata 70., gdy w żłobkach podkreślano znaczenie pobudzania rozwoju dziecka i lata 80., gdy akcentowano znaczenie procesu socjalizacji dziecka, a także lata 90., gdy w działaniu podkreślano profilaktykę, uprzedzanie zaburzeń, aż do czasów obecnych, gdy wobec żłobków formułowane jest życzenie towarzyszenia rodzicom we wspieraniu rozwoju dziecka. Ch. Schuhl (2004) przedstawia rejestr przyczyn szybkich, jak podkreśla, zmian w placówkach. Wśród nich umieszcza zmiany społeczno-demograficzne, jakim podlega społeczeństwo francuskie, zmianę relacji pomiędzy kobietami i mężczyznami, pracę kobiet, ale przede wszystkim zmianę podejścia do spraw małego dziecka z uwagi na odkrywanie jego specyficznych potrzeb, a nade wszystko rozległych kompetencji. Taka perspektywa zmienia również podejście do kwestii kształcenia pracowników pedagogicznych w żłobkach oraz ich doskonalenia w trakcie wykonywania zawodu (Schuhl 2004, s. 8).

Matka w pierwszych latach życia dziecka daje mu siłę emocjonalną, podstawę do rozwijania przez nie swoich kompetencji społeczno-emocjonalnych. Dla dziecka matka jest odniesieniem w budowaniu relacji ze światem. Życie dziecka w placówce może powodować, że jego potrzeby emocjonalne zostaną pominięte w jakiejś sytuacji i że ta sytuacja może się powtarzać. Jak można budować w żłobku warunki relacji z dzieckiem, by sprostać jego potrzebom emocjonalnym oraz kompetencjom społeczno-emocjonalnym wnoszonym w relacje z innymi osobami w placówce?

W poglądach pedagogów społecznych, A. Uziembły (1968) i A. Kamińskiego (1969, za: Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 1988, s. 10–11), pojęcie wychowania towarzyszącego wprowadzało przekonanie, że w placówce odbywa się realizowanie tych zadań, do których została ona powołana oraz tego, co dokonuje się w bezpośrednich relacjach wychowawcy i wychowanka. A. Uziembło zwraca uwagę na zagadnienie autonomii wychowanka, wzajemności uczenia się i wymiany doświadczeń. A. Kamiński w dyskusji z poglądami A. Uziembły podkreśla, że w relacjach z wychowankiem, obok metod wychowawczych, istotna jest akceptacja wychowawcy dla działań wychowanka, zmieniających przecież środowisko jego życia (konceptja meliorowania środowiska siłami

jednostek i grup). A. Kamiński, analizując pojęcie wychowania towarzyszącego kieruje uwagę czytelnika na niematerialne aspekty relacji społecznych, dziejące się dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu wychowawcy, które wynika zapewne ze szczególnej umiejętności odczytania oczekiwań wychowanka: „tu i teraz”, ale mogących decydować o powodzeniu lub niepowodzeniu działań wychowawczych (przykład: lekarz, który motywuje pacjenta do dbania o zdrowie). I. Lepalczyk i E. Marynowicz-Hetka (1988, s. 15) wyjaśniają, że wychowanie towarzyszące odbywa się w odniesieniu do wartości, norm, postaw, idei obecnych w tkance społecznej. Co stanowi tkankę społeczną placówki? Odpowiedź może być prosta. Ludzie, którzy w niej działają, żyją. Bardziej szczegółowa odpowiedź dotyczy wyobrażeń społecznych tych ludzi, jakie wnoszą w tworzone relacje społeczne, w tworzoną przestrzeń społeczną – „duszę” placówki.

Przestrzeń społeczna placówki

Przestrzeń społeczna jest wypełniona relacjami między ludźmi. K. Obuchowski zwraca uwagę, że relacje społeczne zachodzące w przestrzeni społecznej placówki wymagają szczególnej refleksji ze strony jej pracowników (Obuchowski 1997). W przestrzeni, w której dokonują się działania wychowawcze, zachodzi komunikowanie się pomiędzy wychowankiem i wychowawcą, współdziałanie, pomoc, opieka. S. Ossowski (1967, s. 369) proponuje uwzględniać w budowaniu przestrzeni społecznej to, co „przenika życie codzienne” oraz to, co symboliczne w podejmowanym działaniu. Jak podkreśla A. Przecławska „jądro” procesu wychowania tkwi w wychowanku (1993, s. 15). Koncepcja towarzyszenia w rozwoju pozwala przybliżyć odpowiedzi na pytania: kim jest wychowawca? kim jest wychowanek? oraz co stanowi treść relacji pomiędzy nimi? Wychowawca podejmuje zadanie poznawania wychowanka, poznawania siebie w relacji z nim, tworzenia warunków (szacunku, zaufania, wolności, bezpieczeństwa, respektowania własnego rytmu życia, rozwoju), w których wychowanek nabywał będzie umiejętności dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, tworzenia relacji wymiany i wzajemności z innymi (Euvray i in. 1993, s. 14). Koncepcja człowieka, jaka wyłania się z teoretycznych przesłanek towarzyszenia, podkreśla jego godność, szacunek, do którego ma prawo. Wychowawcy wskazuje wagę pokory wobec podejmowanych działań, która pozwoli mu pielęgnować umiejętność uczenia się, poszukiwania sensu podejmowanych działań z i dla wychowanka.

Kategorie przestrzeni społecznej, jakie należy wyróżnić w podjętej w pracy analizie procesu jej przekształcania, odnoszą się do przestrzeni budowanej przez dzieci i dorosłych, czyli tych relacji, które wypełniają przestrzeń poprzez zabawę, posiłek, uroczystości, oraz przez dorosłych (pracowników i badacza), tzn. tych relacji, które sprzyjają uczeniu się refleksji nad praktyką, rozmowie o niej, jej modyfikacji, zmianie. W toku analizy rezultatów badań aktywizują-

cych obie kategorie przestrzeni społecznej sprzyjały poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak jest? jak być może? Poszukiwaniom odpowiedzi służyła wiedza – wniesiona przez pracowników, budowana z ich doświadczeń zawodowych oraz wiedza naukowa badacza. Wiedza lub raczej dyskusja w odniesieniu do niej, pozwalała analizować teoretyczne ramy dotychczasowego działania w polu praktyki, burzyć je, by tworzyć inne ramy działania. Mówiąc o burzeniu, zerwaniu z tym, co było dotychczas, trzeba wskazać, za G. Jobert (2002, s. 356), że wiedza praktyczna pracowników placówki stanowi bogactwo wnoszone do analizy pola praktyki, jak również wskazuje problemy wymagające zmiany.

Przestrzeń społeczna charakteryzuje się zarówno dynamiką, możliwością zmiany, jak i stałością, trwałością, ciągłością, dzięki którym możliwe jest budowanie ram działania, w jakich dokonują się zmiany (Matuszek 2004, s. 1610).

Postawione pytania o refleksję nad działaniem społecznym, podejmowanym przez pracowników placówki, w istocie są pytaniami o działania wychowawcze realizowane przez opiekunki, kierowników i salowe wobec małego dziecka. J. Majka (1998), analizując stanowiska socjologów w kwestii analizowania procesu wychowania, pozwala określić podstawowe cechy działania wychowawczego: cel, dwustronność relacji, odniesienia do norm i wartości. Przybliżane przez autora poglądy F. Znanieckiego i T. Parsonsa stawiają wychowawcę w obliczu konieczności dokonywania wyboru koncepcji działania, która będzie orientować budowane przez niego relacje z wychowankiem, szczegółowe sposoby postępowania, sposoby pojmowania rezultatów wychowania.

H. R. Schaffer (2005, s. 49–51) wskazuje, na przykładzie żłobków poddanych badaniom na terenie Chin i Stanów Zjednoczonych, orientacje teoretyczne i praktyczne rozwiązania, wynikające z uwarunkowań kulturowych, które można przedstawić na kontinuum indywidualizm (ujawniony w żłobkach amerykańskich) – kolektywizm (ujawniony w żłobkach chińskich). Działania podejmowane przez wychowawcę, związane z miejscem na tym kontinuum, można określić jako niedyrektywne lub dyrektywne w określonym stopniu. System przekonań wychowawcy urzeczywistnia się w realizowanej przez niego praktyce wychowawczej. Działania wychowawcy orientowane są przez jego wyobrażenia o tym, co uważa on za pożądane oraz o tym, jak działa w polu praktyki (Barbier 2006, s. 272). Wyobrażenia są aspektem mentalnej sfery osobowości człowieka. Występują w postaci pojęć, obrazów w naszej pamięci. E. Marynowicz-Hetka (2003), odwołując się do poglądów Moscoviciego, wskazuje, że wyobrażenia społeczne pozwalają człowiekowi określać porządek świata, wyznaczać cele swojego działania, komunikować się z innymi ludźmi, interpretować wydarzenia, określać swoje – człowieka – miejsce w świecie.

I. C. Abric (2003b) dodaje, że wyobrażenia społeczne aktualizują się nie tylko poprzez działanie, ale również w dyskursie. Dyskurs może sprzyjać ujawnianiu się wyobrażeń, natomiast praktyka może niekiedy skrywać je, czynić niewyrażonymi lub nieuświadomionymi. J. Singery (2003, s. 192) zaznacza, że

wyobrażenia społeczne spełniają dwie funkcje w stosunku do zachowań człowieka, mianowicie mobilizują do działania i orientują je. Zdaniem D. Jodelet wyobrażenia społeczne są obecne w „procesie rozpowszechniania i asymilacji wiedzy, rozwoju jednostkowego i kolektywnego, określania tożsamości osobistej i społecznej, ekspresji grupy i transformacji społecznych” (Jodelet 1994, s. 37). Zdaniem autorki człowiek dzieli świat z innymi ludźmi. Wyobrażenia grupy, podzielane przez jej członków, tworzą harmonijną wizję rzeczywistości dla tej grupy. Ta wizja może wejść w konflikt z wizją innej grupy (osoby? – przyp. autorki) i być powodem do działania na rzecz zmian. Wyobrażenia mogą organizować i kierować komunikacją społeczną w procesie zmian, są – jak podkreśla D. Jodelet – wytwarzane przez słowa w toku dyskusji. Dla zrozumienia relacji międzyludzkich, zachodzących w placówce, pożyteczna jest analiza wyobrażeń zwerbalizowanych w dokumentach, obowiązujących pracowników placówki (Jodelet 1994, s. 33, 35).

Przestrzeń społeczna to przestrzeń ludzka (Carré 2002, s. 295). Ludzie komunikują się za pomocą wyobrażeń, które składają się z form (obrazów) i wyrażen (języka) o charakterze społecznym. „Wyobrażenia tworzone są z nieprzerwanego ciągu relacji, jakie zachodzą pomiędzy ludźmi” (Carré 2002, s. 294). Wyobrażenia są czynnością mentalną tworzenia rzeczywistości, są modyfikowane przez człowieka na podstawie informacji otrzymywanych w drodze komunikacji z innymi (Carré 2002, s. 293). Przestrzeń społeczna może być opisywana przez badacza za pomocą takich kategorii teoretycznych, jak relacje społeczne i wyobrażenia społeczne.

Relacje społeczne

Relacje dorosłego i dziecka w pedagogice społecznej charakteryzuje H. Radlińska w 1947 r. w artykule *Wychowawca, dziecko i świat szerszy* (Radlińska 1961, s. 82–83). Zabierając głos w imieniu wychowawcy autorka pisze: „nie mogę z siebie dawać tego, co dzieci lepiej i właściwiej zdobędą poza mną. Muszę umieć ograniczać swą niezbędność, natomiast wiązać się z tym, co w stosunku z wychowanymi będzie dla nas wspólne, gdyż nas przerasta” (Radlińska 1961). Autorka zwracała uwagę na kwestię budowania relacji z dzieckiem – czynić coś za dziecko, czy też razem z nim i samodzielnie przez nie. H. Radlińska głosiła pogląd, że wychowanie to służba nieznanemu. Jednak mocno podkreślała znaczenie „celów jutrzejszych” i „obrazu przeczuwanego jutra” (1961, s. 33). Dziś można powiedzieć, że zwracała uwagę na cele finalne, odnoszące się do wyobrażanej przez wychowawcę perspektywy rzeczywistości, w której dokonują się relacje społeczne jego i wychowanka. Charakteryzując współistnienie pokolenia historycznego – dorosłych i dzieci – autorka podkreślała dążenie wychowawcy do „harmonizowania” wzajemnych relacji, budowania relacji zrównoważonych, co stawia go w roli ucznia, przez całe życie zgłębiają-

cego „sztukę kształtowania życia”. Zdroworozsądkowo H. Radlińska zauważała, że nie każdy człowiek może, potrafi uczestniczyć w przetwarzaniu, przekształcaniu środowiska życia. Jednak każdy może zastanowić się nad tym, co uważa „za dobre i konieczne”, może podjąć wysiłek pracy nad tym, co go „przerasta”, czyli budowania wyobrażenia – ideału – jak służyć nieznanemu? Poglądy autorki uzasadniają spożytkowanie przez pedagoga społecznego koncepcji analizowania rzeczywistości proponowanej przez pedagogikę instytucjonalną, z jej propozycją rozpatrywania asymetryczności lub zrównoważenia relacji społecznych w placówce, w kontekście społecznym i aksjologicznym.

Relacje zachodzące w przestrzeni społecznej placówki pomiędzy osobami ją tworzącymi można rozpatrywać jako trzy elementy (Marc, Piccard 2000). Pierwszy odnosi się do obserwowalnych przejawów relacji – gestu, mimiki, słów, ale też nie zawsze obserwowalnych emocji przeżywanych przez jej uczestników oraz ich własnej definicji relacji, jaką wnoszą do sytuacji. Drugi element relacji odnosi się do wpływu uprzednich doświadczeń wnoszonych w zaistniałą sytuację, związanych np. z doświadczeniami wcześniejszymi z daną osobą. Trzeci element relacji, zachodzących pomiędzy ludźmi, dotyczy kontekstu społecznego, w którym się ona odbywa. E. Marc i D. Piccard, omawiając zagadnienie kontekstu, zwracają uwagę, że można go analizować, biorąc pod uwagę scenariusz, jaki jest realizowany w miejscu, w którym zachodzi relacja, samo miejsce rozumiane jako przestrzeń regulacji stosunków społecznych (rodzina lub instytucja), znaczenia symboliczne określające to miejsce (np. intymność, formalność), jak też czas i przestrzeń fizyczną. Relacja społeczna rozpatrywana w ten sposób pozwala odnieść jej analizę do przyjętych w pracy zagadnień dotyczących ram działania społecznego. Można bowiem przyjąć, że relacja społeczna jest jednostką aktualizowania ram działania w placówce. Zachodzi w czasie i przestrzeni. Wyobrażenia społeczne o niej budują scenariusz jej realizacji (transfer, wymiana, wzajemność dzielenia). Dla pracownika placówki opiekuńczo-wychowawczej edukacja szkolna może stanowić punkt odniesień teoretycznych działania, budowania relacji z wychowankiem.

W literaturze dokonywana jest charakterystyka sposobów budowania relacji pomiędzy wychowankiem i wychowawcą. W pracach P. Fustier (2000) i A. Wagnera (1998) odnaleźć można inspirację dla omawiania relacji małego dziecka i opiekunki. Na tej podstawie wyróżniono następujące kategorie relacji społecznych (wychowawczych):

- transfer – stawia wychowankowi wymagania, realizowania czegoś, słuchania, podporządkowywania się regułom danym z zewnątrz, wychowawcy zaś, by był przygotowany do przekazywania informacji, budowania przestrzeni, w której przekaz odbywa się głównie w jednym kierunku, od wychowawcy. Działania wychowawcy są pierwszoplanowe. Wychowawca obmyśla, pilnuje porządku, zabiega, by jego plan został zrealizowany;

- wymiana – dorosłego i dziecka stawia wymagania wobec dorosłego, by z wielką uwagą poznawał dziecko w każdym momencie relacji. Wymiana

zakłada, że dawcą i biorcą stają się jednocześnie wychowanek i wychowawca, znajdują przyjemność przebywania razem, uczą się od siebie. Wychowawca uczy się wychowanka, podejmuje trud bycia uważnym w relacjach z dzieckiem;

– wzajemność – relacja zrównoważona – nie wyklucza konfliktów i przekraczania reguł. Jednak proponuje narzędzie budowania relacji – mediację. Teoretycznym przykładem wzajemności w relacjach jest „bycie obok” małego dziecka z uwagą i zachwytem.

E. Marynowicz-Hetka zwraca uwagę, że koncepcja „wymiany wzajemnej” pozwala zastanowić się nad przebiegiem komunikacji wewnątrz placówki. Jej przejawy werbalne, niewerbalne i emocjonalne pozwalają analizować równowagę lub jej brak w relacji wychowawcy i wychowanka (Marynowicz-Hetka 1991, s. 18). Istotą tego pojęcia można zrozumieć przywołując analizę relacji matki i dziecka dokonaną przez Winnicotta (1993). Autor bardzo wnikliwie scharakteryzował kompetencje dziecka w dążeniu do uczenia się poprzez doświadczenie i samodzielność oraz wysiłek matki, by rozumieć i akceptować jego decyzje i budować poczucie bezpieczeństwa dziecka. W odniesieniu do małego dziecka pojęcie wymiany ma szczególne znaczenie. Nie werbalizuje ono jeszcze swoich przeżyć lub czyni to w niewielkim zakresie, ale ma kompetencje, by uczestniczyć w relacji z innymi. To dorosły podejmuje wysiłek zrozumienia dziecka. To również od działania dorosłego zależy, czy jest możliwa rozmowa, czy dziecko jest słuchane i uczy się słuchać, czy może podejmować decyzje na swój własny sposób, ale jednocześnie uczy się reguł społecznych pozwalających mu współtworzyć swoją obecność w grupie rówieśników i wobec wychowawcy.

Relacje dorosłego i dziecka w placówce

Refleksja nad pytaniem, jakie placówki tworzyć, gdy ma przebywać w nich małe dziecko, stała się przedmiotem zainteresowania i działania węgierskiej lekarz-pediatry Emmi Pikler, która w 1946 r. utworzyła w Budapeszcie Instytut Łóczy przeznaczony dla dzieci do trzeciego roku życia, pozbawionych opieki rodziców naturalnych. Słowa kluczowe dla koncepcji budowania relacji dorosłego z dzieckiem w Łóczy przedstawiają się następująco: z uwagi na dziecko – autonomia, zabawa swobodna, samodzielność wyboru miejsca, przedmiotu zabawy, ciekawość, twórczość, zdrowie fizyczne, uspołecznienie, reguły społeczne; z uwagi na dorosłego – wiedza o rozwoju dziecka, wiedza o każdym dziecku powierzonym opiece, uważna, wnikliwa, systematyczna obserwacja, robienie notatek i sprawozdań o rozwoju dziecka, refleksja nad praktyką, szacunek dla dziecka, budowanie bliskości z dzieckiem (pielęgnacja) oraz budowanie odległości/dystansu dorosłego i dziecka – zabawa, w którą dorosły nie ingeruje (David, Appel 1973).

Ze szczególnego zainteresowania relacjami rodziców i małego dziecka Françoise Dolto powstał w roku 1979, w Paryżu pierwszy Zielony Dom (Dolto 1985, s. 512–523). Przeznaczony był dla małych dzieci i ich rodziców przebywających tam razem. Słowa kluczowe koncepcji działania w tej placówce, dotyczące personelu, są następujące: nie dyrektywność w zabawie, pokazywanie przykładów umiejętności bycia z drugim człowiekiem, słuchanie go, rozmawianie z nim (również z kilkumiesięcznym dzieckiem), werbalizowanie dziecku zdarzeń w świecie zewnętrznym, z którymi się ono spotyka oraz sytuacji dotyczących dziecka bezpośrednio (jego ciała). Syntezą koncepcji działania w Zielonym Domu mogą być słowa jednego z rodziców przedstawione przez F. Dolto: „Wreszcie. Wy nic nie robicie, wy pozwalacie żyć” (1985, s. 522).

Za niemieckimi autorkami można przywołać pomysł budowania relacji z dzieckiem w placówce poprzez metodyczną umiejętność aktywnego obserwowania. Uważne skupienie na zachowaniach dziecka lub kilkorga dzieci oraz własnych poczynaniach, słowach, gestach – przyglądanie się i rozumienie wydarzeń, zależności, wczuwanie się w emocje – pozwolić może wychowawcy udzielać pomocy, gdy jest to potrzebne i powstrzymać się od ingerencji, gdy sytuacja tego nie wymaga (Caiati, Delac, Müller 2003). Ten sposób prowadzenia obserwacji może być spożytkowany w odniesieniu do zabaw swobodnych.

E. Marynowicz-Hetka (2003a) analizuje koncepcję towarzyszenia w rozwoju dziecka i jego rodzinie w kontekście kompetencji profesjonalnego wychowawcy. Podkreśla takie jego cechy, jak wiedza o dziecku i środowisku jego życia – rodzinnym i instytucjonalnym, umiejętność refleksji nad praktyką, twórczość, umiejętności metodyczne bycia z drugim człowiekiem. Zasadniczym jednak elementem towarzyszenia w rozwoju dziecka staje się umiejętność wychowawcy polegająca na byciu „Obok – równolegle do dziecka” (E. Marynowicz-Hetka 2003a, s. 4), skupieniu uwagi na dziecku, poprzez obserwowanie go. Przeczy to pozornej bierności wobec dziecka, wynikającej z wyciszenia własnej, niekiedy nadmiernej aktywności dorosłego w różnych działaniach na rzecz podopiecznego. Ową umiejętność wychowawcy można oświetlić wprowadzając pojęcie autonomii uznawanej za proces pozwalający dziecku stawać się „przedsiębiorcą swojego własnego życia” (Contrepolis 2003), traktowanej jako swoisty cel towarzyszenia w rozwoju.

Jak wychowawca może być „Obok” małego dziecka? – nie wykonywać czynności za dziecko, jeśli nie jest to konieczne, pozwalać mu w wystarczającym stopniu przejawiać inicjatywę, by mogło eksperymentować podczas zabawy według własnego pomysłu, dawać czas na wykonywanie czynności, zauważać, że dziecko ma ochotę wykonywać coś samodzielnie, podejmować decyzje, np. w kwestii wyboru przedmiotu, miejsca zabawy, pozwalać dziecku konfrontować się z trudnościami, przeżywać frustracje, z którymi może dać sobie ono radę w atmosferze szacunku i bezpieczeństwa, przy zachowaniu warunku niedopuszczania do przedwczesnej dojrzałości dziecka (Contrepolis 2003). Spostrzeżenia

francuskiego autora przytoczone zostały celowo, nie analizuje on bowiem wspierania autonomii dziecka w ogóle, lecz odnosi się bezpośrednio do sprzyjania rozwojowi dziecka w żłobku, pokazuje, co jest możliwe do osiągnięcia w warunkach przebywania dziecka w zbiorowości.

Koncepcja Instytutu Łóczy

Podczas tworzenia ram działania placówki – żłobka – odwoływano się do realizowanych w praktyce koncepcji pedagogicznych, w centrum których stawiano małe dziecko do trzeciego roku życia, a w szczególności określony sposób budowania relacji społecznych z nim, pozwalający wysunąć przypuszczenie o realizowaniu koncepcji towarzyszenia w rozwoju. Intelktualny dorobek innych krajów, dotyczący pielęgnacji, opieki i towarzyszenia w rozwoju małemu dziecku w placówce, stanowił jedną z przesłanek do budowania, przez pracowników badanych żłobków, wiedzy na temat istoty towarzyszenia w rozwoju.

Ważne dla praktyki wspierania rozwoju dziecka w żłobkach w krajach europejskich są osiągnięcia węgierskiej lekarza pediatri Emmi Pikler, która w roku 1946 założyła w Budapeszcie Instytut Łóczy, placówkę dla dzieci do trzeciego roku życia pozbawionych opieki rodziców naturalnych. Instytut stał się ośrodkiem tworzenia wiedzy i praktyki w opiece nad małym dzieckiem, która wyprzedzała swoje czasy. Zasadniczym założeniem tej praktyki jest postrzeganie dziecka jako osoby, która jest aktywnym uczestnikiem relacji z dorosłymi i to właśnie dorosły wykonuje wielką pracę, by zapewnić dziecku stałe, bezpieczne, „ciepłe” warunki życia, poprzez drobiazgową obserwację, słuchanie, uważny dotyk, dzięki którym odbiera sygnały wysyłane przez małe dziecko, potrafi poznać, zrozumieć i odpowiedzieć adekwatnie do potrzeb dziecka. Jednocześnie dziecko, mając zapewnione poczucie bezpieczeństwa, dzięki wytężonej uwadze opiekunki, jest wolne w wyrażaniu siebie, w podejmowaniu inicjatywy w aktywności zabawowej, w otrzymaniu takiej ilości czasu, np. na spożycie posiłku, czy ubranie się przed wyjściem na spacer, ile rzeczywiście potrzebuje. W koncepcji E. Pikler uznaje się kompetencje małego dziecka w budowaniu jego relacji z dorosłym oraz zaznacza się i pielęgnuje przekonanie, że należy dbać o równowagę czasu, jaki dziecko spędza z dorosłym, jak też czasu, który dziecko przeżywa bez bezpośredniej interwencji dorosłego (Falk 1999). W działaniach opiekunki podkreślany jest spokój, zrównoważone tempo działania, stała kolejność wykonywanych wobec dziecka czynności pielęgnacyjnych, co wprowadza porządek i zwyczaje będące punktami oparcia dla dziecka, pozwalającymi uczyć się świata zewnętrznego (David 1999). Zachowanie przez dorosłego równowagi emocjonalnej ma budować określony dystans pomiędzy opiekunką a dzieckiem w placówce, tzn. bycie dostatecznie blisko, ale też

ograniczanie żądanej przez dziecko dodatkowej uwagi, poprzez pewne rzeczowe działania, np. podanie innej zabawki, czy herbaty, wsparcie słowem i okazanie w ten sposób zainteresowania uczuciami dziecka, nie zaś matczynej czułości (David 1999, s. 25–30).

Obserwacja dziecka jest istotnym elementem codziennego obcowania opiekunki z nim. Obserwacja jest uważna, ciągła, skupiona na dziecku, szczególnie gdy wykonywane są zabiegi pielęgnacyjne (pielęgnacja jest tym momentem, gdy zachodzi intymna relacja dziecka z opiekunką, w której niewerbalne przekazy dziecka są mu bardziej dostępne niż mowa, której jeszcze nie opanowało). Dorosły poprzez drobiazgową obserwację, słuchanie, uważny dotyk odbiera sygnały wysyłane przez dziecko i dzięki temu poznaje je, by zrozumieć i odpowiedzieć adekwatnie do potrzeb dziecka, zawsze w sposób niedyrektywny, ale też tak, by nie okazywać dziecku stanów emocjonalnych, jakich opiekunka nie może ujawniać bez szkody dla sił podopiecznego. Obserwacja dotyczy również samej opiekunki, przeżywanych przez nią stanów emocjonalnych wobec dziecka, mogą bowiem zdarzyć się sytuacje, gdy dziecko pragnie przebywać z dorosłym, ale także, gdy go odrzuca. Kolejnym ważnym elementem warsztatu jest słowo. Służy ono do objaśniania dziecku tych czynności, które są właśnie podejmowane wobec niego, ponieważ dotyczą jego osoby. Słowo służy do formułowania zakazów i reguł w przypadku agresywnych zachowań dziecka wobec rówieśników, do rozmowy z nim, np. podczas mycia. Ważnym aspektem warsztatu jest wiedza i postępowanie opiekunki mające na celu respektowanie jakości swojej obecności w zaspokajaniu potrzeb dziecka, mianowicie całkowitemu poświęceniu się dziecku podczas czynności pielęgnacyjnych i nieprzeszkadzaniu dziecku w samodzielnym badaniu świata w trakcie zabawy (Kolankiewicz 1998), oczywiście w warunkach całkowitego bezpieczeństwa. Każde dziecko w Instytucie Łóczy ma swoją odpowiedzialną opiekunkę, ale kontaktuje się z trzema innymi opiekunkami w grupie ośmiorga dzieci, w której przebywa. To opiekunka odpowiedzialna przyjmuje dziecko do placówki i ona najczęściej przebywa z nim aż do jej opuszczenia.

Pojęciem kluczowym w budowaniu relacji opiekunki z dzieckiem jest pojęcie rytmu rozwoju każdego dziecka, rytmu dnia. Dbalność o regularność zdarzeń w czasie (posiłek, higiena) współlistnieje z rzetelną, szczegółową obserwacją rozwoju małego dziecka, dzień po dniu. Wytworzony w ten sposób porządek dnia dla dziecka pomaga mu budować świadomość siebie i świata zewnętrznego. Opiekunka stopniowo modyfikuje elementy środowiska, by odpowiadać adekwatnie do wzrastających kompetencji i potrzeb dziecka, np. wymiana materiałów do zabawy (Leblanc 2002, s. 17). W koncepcji E. Píkler uznaje się kompetencje dziecka w budowaniu relacji z dorosłym, np. język ciała, sposób ekspresji przeżyć wewnętrznych, aktywność poznawcza. Dorosły może wspierać dziecko w nabywaniu przez nie „przyjemności bycia aktywnym” (Leblanc 2002, s. 27).

Lektura tekstów dotyczących Łóczy wzbudziła wśród czytelniczek – opiekunek w żłobkach – ambiwalentne uczucia, wywołała zarzuty dotyczące dystansu emocjonalnego pomiędzy dorosłym i dzieckiem, niekiedy też dyscypliny, jakiej poddawane są obie strony relacji – opiekunka i dziecko. Jednak przesłanie płynące z analizy koncepcji Łóczy dotyczy bardzo wyraźnie warsztatu pracy opiekunki. Jego elementy są następujące:

- obserwacja dziecka, budowanie dzień po dniu rzetelnej wiedzy o przebiegu jego rozwoju, sporządzanie codziennych notatek i sprawozdań, co miesiąc będących podstawą dyskusji i refleksji;

- obserwacja opiekunki, dokonywana przez psychologa, dotyczy sytuacji przeżywania przez nią silnych uczuć wobec dziecka w placówce, które mogą zagrozić jego bezpieczeństwu emocjonalnemu;

- wiedza o rozwoju dziecka i koncepcji budowania relacji z nim – ma na celu respektowanie jakości obecności dorosłego w zaspokajaniu potrzeb dziecka, które niebawem opuści placówkę (np. dzięki adopcji);

- sposób budowania relacji z dzieckiem. Relacje te tworzą słowo, uważny dotyk, spojrzenie, które umożliwiają opiekunce wspieranie autonomii dziecka, jego świadomości siebie i świata, a jednocześnie zachowanie dystansu chroniącego je przed zależnością od dorosłego;

- odpowiedzialność, można powiedzieć wielka odpowiedzialność wobec małego dziecka, jego sił, możliwości harmonijnego rozwoju.

Analiza koncepcji działania podejmowanego w Instytucie Łóczy pozwalała pracownikom żłobków na:

- dokonanie metodycznej charakterystyki pojęć, które określają relacje pomiędzy ludźmi, takich jak szacunek, autonomia, wiedza, bycie „obok”, działanie niedyrektywne;

- wskazanie stosowanych w praktyce sposobów tworzenia harmonii pomiędzy rutyną jako warunkiem stałości, bezpieczeństwa dziecka i uważnym, aktywnym poznawaniem jego rozwoju, modyfikowaniem środowiska;

- podkreślenie ogromnego zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego, wolucjonalnego dorosłego w rzeczywiste towarzyszenie dziecku w rozwoju;

- ukazanie niezbędności pracy zespołowej w dokonywaniu refleksji nad praktyką.

ROZDZIAŁ 2. Metodologiczne przesłanki obecności badacza w placówce

2.1. Przebieg badań

Przedstawione w tym rozdziale metodologiczne przesłanki obecności badacza w placówce praktyki nawiązują do, wskazanych we wprowadzeniu do niniejszej pracy, teoretyczno-metodologicznych podstaw interwencji w niej, scharakteryzowanych w odniesieniu do pedagogiki społecznej i pedagogiki instytucjonalnej. Transformacja wyobrażeń o działaniu, tworzenie kultury praktyki, które mogą sprzyjać równoważeniu relacji w przestrzeni społecznej placówki, przekształcaniu jej, dokonywały się przy zaangażowaniu pracowników w analizowanie pola praktyki. Badacz, w odniesieniu do analizy życzenia zgłoszonego przez placówkę, budował warunki do współpracy i zaangażowania pracowników. Informacje, na podstawie których badacz analizował wyłaniające się w toku współdziałania w placówce problemy praktyki i problemy badawcze oraz sposoby budowania przestrzeni edukacji pracowników zapisywane były przez kilka lat w dzienniku instytucjonalnym.

Przebieg badań określony został trzema etapami współdziałania pracowników żłobków i badacza. Z perspektywy czasu przeznaczonych na działania edukacyjno-badawcze można powiedzieć, że cel poszczególnych etapów „stawał się”, był formułowany ciągle na nowo wraz z doskonalącym się podmiotem działania (pracownikami placówki i badaczem) zaangażowanym w postępowanie określone metodą: badanie – działanie – kształcenie. Cel finalny działań edukacyjnych proponowanych pracownikom żłobków precyzowany był z uwagi na analizę życzenia zgłoszonego przez placówkę. Wskazane poniżej formy realizacji działań edukacyjnych pozwalały stopniowo budować przestrzeń edukacji i narzędzia służące transformacji wyobrażeń pracowników o działaniu w polu praktyki i przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki. W kolejności, poszczególne etapy współdziałania przedstawiają się następująco: badania sondażowe i opracowanie raportu z badań na życzenie placówki, przygotowanie trzech etapów „Programu doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników na rzecz wspierania rozwoju małego dziecka w żłobku”, w tym opracowanie i publikacja scenariuszy zabaw *Wspólnie z dziećmi*, przygotowanie ogólnopolskiego seminarium na temat „Towarzyszenia dziecku w rozwoju”, opraco-

T a b l i c a 1

Etapy działań edukacyjnych w żłobkach

Etapy działania	Problem	Cechy obecności badacza	Cel działania	Cechy koncepcji działania pracowników	Cechy relacji z badaczem	Formy realizacji	Cechy obecności pracowników
Etap I Wiedza	jak jest? jak działają pracownicy?	obserwacja uczestnicząca rozmowa	poznanie doskonalenie modyfikacja	specyficzne cechy działania instytucja stara	transfer instytucja zewnętrzna	rozmowa obserwacja	obowiązek wszyscy pracownicy
Etap II Umiejętności	jak jest? co się zmienia?	obserwacja uczestnicząca rozmowa redakcja publikacji	poznanie doskonalenie modyfikacja	specyficzne i niespecyficzne cechy działania instytucja stara	transfer wymiana instytucja zewnętrzna	pisanie wprowadzanie niektórych zmian	chętni pracownicy
Etap III Projektowanie	jak pomagać w przekształcaniu?	dyskusja organizacja przestrzeni edukacyjnej	projektowanie przekształcanie	opracowywanie niespecyficznych cech działania instytucja młoda i stara	wymiana teoria aplikowana instytucja wewnętrzna	dyskusja projekt pisanie seminarium	obowiązek wszyscy pracownicy liderzy
Przyszłość	potrzeba rozwiązań systemowych kształcenia	badania na życzenie placówki	edukacja szkolna	towarzyszenie w rozwoju – propozycja teoretyczna	ekspert analiza wymiana	projekt analiza praktyki	obowiązek projektowania i ewaluacji

Źródło: opracowanie własne.

wywanie projektów pedagogicznych przez poszczególne zespoły pedagogiczne placówek, przygotowanie drugiego ogólnopolskiego seminarium na temat projektu pedagogicznego w żłobku.

Na pytanie, dla kogo przeznaczono program edukacyjny, można odpowiedzieć, że:

- dla dzieci, które są centralnymi postaciami planowanych i realizowanych przez wychowawców oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych w żłobku, są aktywnym podmiotem tych oddziaływań, inspirującym refleksję i dążenie do doskonalenia warsztatu pracy pracowników placówek;

- dla rodziców, dziecko bowiem – wychowanek żłobka, postrzegane jest w kontekście jego środowiska rodzinnego, zatem rodzice są wprowadzani w codzienne życie żłobka w celu sprzyjania nabywaniu wspólnych doświadczeń wraz z przebywającym tam dzieckiem (np. proces adaptacji, uroczystości), a także nabywaniu wiedzy o sprawach dziecka w placówce;

- dla zespołu pedagogicznego, ponieważ organizatorzy działań opiekuńczo-wychowawczych w każdej placówce wychowawczej wymagają mobilizowania i ujawniania sił wewnętrznych – jednostkowych i zbiorowych – wiedzy i doświadczeń pracowników, zachęty do wzbogacania warsztatu pracy i namysłu nad praktyką. Namysł nad działaniem pomaga postawić pytanie: czy można dotychczasową praktykę realizować inaczej?

W realizację programu edukacyjnego (wprowadzanego w życie w latach 2000–2006) zaangażowane były wszystkie osoby związane z organizowaniem pobytu dziecka w żłobku – dyrektor, pedagog zatrudniony w tej placówce, kierownicy placówek (31 osób), opiekunki (ok. 150 osób), salowe. Realizacja programu odbywała się w toku codziennych sytuacji wynikających z zadań opiekuńczo-wychowawczych żłobków oraz rytmu pracy w placówce. Program został wprowadzony do wszystkich placówek zlokalizowanych w wielkim mieście. Jego poszczególne elementy wprowadzono poprzez działania zespołów metodycznych, traktowanych jako forma organizacji spotkań osób uczestniczących w programie. Wyodrębniono zespoły metodyczne w każdym etapie działań.

Podczas etapu I, którego celem było podjęcie rozmów na temat realizowanej praktyki, *empowerment*, wobec dotychczasowego dorobku placówki, zapoczątkowanie poszukiwania odniesień teoretycznych do formułowanych problemów praktyki, były to następujące zespoły angażujące:

- opiekunki danej grupy wychowawczej oraz inne osoby współpracujące. Pozwalało to na obecność badacza podczas codziennych zabaw z dziećmi, jak też czynności opiekuńczo-higienicznych wobec podopiecznych. Obecność badacza polegała na obserwacji przebiegu zabaw, notowaniu zdarzeń, jak też na uczestniczeniu w zabawach. Rezultaty pracy w tym zespole stawały się inspiracją do pracy następnego zespołu. W każdej grupie wychowawczej (wiekowej) badacz był przynajmniej jeden raz, a w mniejszych żłobkach dwa lub trzy razy (powstało 31 zespołów);

– pracowników pedagogicznych danej placówki. Zespół spotykał się po zakończeniu obserwacji dokonywanych przez badacza w grupie wychowawczej. Przedmiotem rozmów były m. in. formy zabawy z grupą dzieci, ich analiza przez uczestników spotkania, trudności w rozwoju małego dziecka oraz możliwości ich przezwyciężania we współpracy z rodziną. Prace zespołu w pierwszym etapie trwały pięć dni w każdym żłobku (powstało 31 zespołów);

– kierowników żłobków, tj. osoby dysponujące całościową wiedzą na temat placówek. Do nich należy zadanie organizowania pracy wychowawczej zespołu pedagogicznego i „bycie otwartym” na inspiracje płynące od osób, z którymi współpracują. To kierownicy powinni wypracować solidne podstawy ewaluacji pracy opiekunek, uzasadnienia oceny i spożytkowania jej we wspieraniu codziennej pracy z dzieckiem i w relacjach z rodzicami. Spotkania tego zespołu realizowano podczas rozpoczynania i kończenia dwóch pierwszych etapów programu (powstały dwa zespoły);

– pracowników, którzy uczestniczyli w opracowaniu scenariuszy zabaw realizowanych dotychczas w żłobkach. Zawartość scenariuszy odnosiła się do zabaw i uroczystości wcześniej w żłobkach realizowanych. Opracowywanie scenariuszy mogło służyć refleksji nad działaniem w toku doświadczeń związanych z pisanem. Czas pracy zespołu wynosił kilka miesięcy dla każdego żłobka (powstało 31 zespołów);

Podczas etapu II, którego celem było podjęcie zmiany w budowaniu relacji z dzieckiem w sytuacjach artykułowanych jako problem praktyki, były to zespoły angażujące:

– opiekunki uczestniczące w warsztatach komunikacji. Spotkania tego zespołu trwały trzy dni (powstało siedem zespołów);

– rodziców dzieci przebywających w żłobkach. Celem zespołu było wspólne budowanie wiedzy o dziecku, jego doświadczeniach i przeżyciach podczas zabaw w żłobku, ale też sprzyjanie budzeniu refleksji nad rolą rodzica, jego stosunkiem do spraw dziecka. Dzień „drzwi otwartych” zaplanowano tak, by możliwe były zabawy rodziców z dziećmi, a następnie spotkanie z badaczem i opiekunkami. Inspiracją dla określenia tematyki tych spotkań były wyniki wcześniejszych badań dotyczące warunków wspierania rozwoju twórczości rysunkowej małego dziecka. W każdym żłobku spotkanie zespołu odbyło się jeden raz (powstało 31 zespołów);

– osoby redagujące scenariusze do publikacji. Zespół tworzyli pedagodzy, polonistka, opiekunka – na co dzień związani z życiem żłobków oraz badacz. Prace redakcyjne stały się próbą mediacji nad zgromadzonym materiałem w celu przemyślenia i dokonania zmian tam, gdzie można było uzgodnić wspólne zdanie. Na przykład w kwestii formułowania celów zabaw, liczby dzieci biorących w nich udział, miejsca opiekunki w toku zabaw, możliwości swobody dzieci. Czas pracy tego zespołu wynosił cztery miesiące;

Podczas etapu III, którego celem stała się globalna zmiana myślenia pracowników o działaniu w polu praktyki, transformacja wyobrażeń o działaniu, były to zespoły angażujące:

- kierownika i opiekunkę, jako przedstawicieli danej placówki na spotkaniach z badaczem, dotyczących opracowywania projektu pedagogicznego placówki. Prace tego zespołu trwały dwa lata (powstały cztery zespoły);
- pracowników każdego żłobka, opracowujących projekt pedagogiczny placówki (powstało 31, pozostało 30 zespołów);
- kierowników i opiekunki podczas przygotowywania II ogólnopolskiego seminarium.

Jedną z propozycji dla opiekunek podczas realizacji II etapu programu edukacyjnego stały się warsztaty poświęcone umiejętnościom komunikacji międzyludzkiej. W spotkaniach realizowanych dla każdego z siedmiu zespołów, przez trzy dni po 5 godzin, uczestniczyła jedna opiekunka z każdej grupy wychowawczej w danym żłobku. Powodem pomysłu powołania warsztatów były wskazywane przez pracowników trudności w komunikacji z rodzicami (agresja w zachowaniu rodziców, unikanie rozmów o problemach dziecka, zaniedbywanie dziecka) oraz codzienne sytuacje rozmów z rodzicami, które wymagają od opiekunek udzielania, obszernych niekiedy, informacji na temat pobytu dziecka w placówce. Celem przeprowadzonych warsztatów było poznanie przez opiekunki podstawowych zagadnień komunikacji interpersonalnej oraz zyskanie doświadczenia, że praca słowem wymaga namysłu, wysiłku, uważnego słuchania drugiego człowieka. W konstrukcji tematycznej warsztatów wyróżniono wyraźnie dwie części. Pierwsza nawiązywała do ćwiczeń proponowanych przez psychologów twórczości (Nęcka 1998) i polegała na zabawie słowem, na rozwiązywaniu ćwiczeń sprzyjających dokonywaniu skojarzeń, abstrahowaniu, myśleniu metaforycznemu (Nęcka 1998, s. 61–105). Druga część skoncentrowana była na kwestiach komunikacji interpersonalnej. Wybór ćwiczeń dotyczył rozwijania umiejętności prowadzenia rozmowy, słuchania, rozpoznawania barier komunikacyjnych oraz formułowania pełnych komunikatów (Johnson 1992; McKay, Davis, Fanning 2001). Podstawy teoretyczne warsztatów umiejętności społecznych zaczerpnięto z książki *Mosty zamiast murów* (Stewart 2000), w której autorzy określają swoje stanowisko w kwestii komunikacji międzyludzkiej z perspektywy stawiania się relacji międzyludzkich w przestrzeni – tytułowe mosty – budowanej dzięki współpracy i wzajemności osób ją współtworzących. Autorzy podkreślają wysiłek, jaki podejmuje uczestnik komunikacji, by zrozumieć siebie i drugą osobę. Jedynym potwierdzeniem przydatności spotkań z badaczem były opinie, by częściej organizować podobne warsztaty. Spotkania spełniły zadania integracyjne, ale też pozwoliły badaczowi poznać historie relacji opiekunek z rodzicami, przykłady trudności w nawiązywaniu z nimi rozmowy.

Trzeci etap działania pracowników żłobków określony został procesem przygotowywania, przez każdy zespół pedagogiczny, projektu pedagogicznego. Realizacja tego etapu współpracy pracowników żłobków i badacza trwała dwa lata. Proces opracowywania projektu pedagogicznego placówki stanowił narzędzie tworzenia ram działania przez jej pracowników. Tekst projektu pedagogicznego był efektem rozpoznania rzeczywistości, dyskusji i refleksji całego zespołu żłobka. Teoretycznym odniesieniem projektu była koncepcja towarzyszenia dziecku w rozwoju. Warunki organizacji pracy podczas trzeciego etapu były trudniejsze, spotkania badacza z pracownikami nie odbywały się bowiem, jak uprzednio, w każdym ze żłobków, lecz w ustalonym miejscu, jedynie z przedstawicielami poszczególnych placówek – kierownikiem i opiekunką. Zadaniem uczestników spotkań, podczas których podejmowana była dyskusja na temat projektów, stało się tworzenie sposobności do rozmów z pozostałymi pracownikami żłobków, już na terenie każdej placówki. Przy tak obmyślanej współpracy pojawiły się trudności w przekazywaniu wiedzy ze spotkań z badaczem, obawy przed pisanie tekstu projektu, przed odnoszeniem własnej praktyki do określonej koncepcji teoretycznej.

Prezentacja przebiegu działań podjętych przez żłobki ma charakter linearny. Trzeba jednak podkreślić, że wiele zadań wykonywano równocześnie, np. opracowywanie scenariuszy do publikacji i pobyt badacza podczas zabaw w poszczególnych placówkach. Pozwala ona jednak ukazać początek, przebieg oraz „zakończenie innowacji”. Podręczniki metodologii zawierają propozycję określonej struktury działań innowacyjnych: pomiar początkowy, przed przystąpieniem do działania, zaplanowanie i realizację innowacji oraz ocenę końcową przeprowadzanych zmian (Schulz 1996). W niniejszej pracy przyjęto, że początkiem drogi w procesie zmian, jakie dokonywały się w żłobkach, jest analiza wyników badań z raportu inicjującego współpracę uczelni wyższej i żłobków oraz informacji gromadzonych przez badacza za pomocą dziennika instytucjonalnego w pierwszym etapie przeprowadzania programu edukacyjnego, które pozwalały poznać placówki, a następnie opracować koncepcję działań innowacyjnych w żłobkach przed wprowadzaniem bardziej radykalnych zmian. Formy współpracy podejmowane przez badacza i praktyków, w każdym z etapów, stanowiły rozwinięcie innowacji. Analiza treści projektów pedagogicznych stanowi ewaluację kończącą intensywną współpracę badacza z placówkami.

Z perspektywy zdarzeń, jakie zaszły w toku wprowadzania innowacji (tab. 1), etap I i II miały dla pracowników charakter sytuacyjny – kilka spotkań z badaczem – natomiast dla pracownika uczelni był to czas intensywnego poznawania 31 placówek, ich pracowników i wychowanków. Etap trzeci – praca nad projektem pedagogicznym – zmieniał proporcje zaangażowania czasowego badacza i praktyków. W poszczególnych żłobkach odbywała się praca zespoło-

wa samych pracowników. Można tę zmianę opisać syntetycznie następująco; od uczestników działań jako odbiorców propozycji i wiedzy badacza (etap I i II) do uczestników w dyskursie jako twórców własnego, zespołowego projektu pedagogicznego. Zmieniająca się obecność badacza pozwalała sprostać zasadom metody badanie – działanie, które respektują samodzielność i autonomię pracowników. Ostatni wiersz tablicy 1 dotyczy przyszłości, możliwego kierunku zmian w kształceniu opiekuńki dziecięcej, przepisów prawnych regulujących kwestie jej warsztatu pracy, jak też finalnych celów podejmowanych przez placówkę, w której przebywa małe dziecko.

Tablica 1 przedstawia syntetyczne ujęcie przebiegu działań edukacyjnych, opracowane m. in. na podstawie pojęć wywodzących się z podejść instytucjonalnych. Przebieg badań bowiem podlegał metodologicznym przesłankom pedagogii instytucjonalnych. Tablica opisuje też rozwijanie życzenia placówki, stającą się przestrzeń edukacyjną, zmieniające się formy spożytkowania słowa, proces zachodzący w czasie. W toku współpracy rozwijała się problematyka badań, a szczególnie kwestie dotyczące treści spotkań z pracownikami. Pytania: jak jest? jak być może? jak działają ludzie? jak mogą działać? prowadziły do pytania: jak im pomagać w zmianie? To pytanie pozwalało w toku dyskusji przywoływać obserwacje zapisywane przez badacza w dzienniku instytucjonalnym i wyszczególnić analizatory.

Analizator to taka sytuacja, „która sprzyja ujawnianiu właściwego obrazu życia wewnętrznego placówki” (Marynowicz-Hetka 1994, s. 52). Właśnie analizatory, ich wyłonienie z wielowymiarowych zadań placówek sprawiają, że linearny zapis etapów realizacji działań innowacyjnych jest zapisem przede wszystkim porządkującym opis współpracy. Natomiast same analizatory były przedmiotem dyskusji przez cały cykl działań (np. rysunek małego dziecka, zabawa swobodna i zorganizowana, uroczystości z udziałem rodziców, zabawy w małych grupach). Inne analizatory pojawiały się w toku analizy placówek – posiłek spożywany przez dzieci, łagodna przemoc, konflikty dzieci. Jak wyłaniano poszczególne analizatory? Badacz korzystał ze swoich notatek zawartych w dzienniku instytucjonalnym, by podczas rozmów z pracownikami wskazywać przykłady sytuacji, które we wstępnym opracowaniu badawczym, w odniesieniu do koncepcji pomocy w rozwoju, towarzyszenia w rozwoju, wzbudzały pytania i wątpliwości, a poprzez swoją powtarzalność w praktyce utrwały istnienie sytuacji, stawały się elementem koncepcji działania placówki. W pierwszych etapach działań analizatory rozpatrywano jako jednostkowe aspekty działań wychowawcy, natomiast podczas opracowywania projektów pedagogicznych ujmowano je wszystkie ponownie, kompleksowo, w kontekście koncepcji towarzyszenia w rozwoju.

Jednym z warunków pomyślności innowacji w placówce praktyki jest akceptacja badacza przez jej pracowników. Dwa pierwsze etapy współdziałania

pozwołyły badaczowi poznawać żłobki oraz być poznawanym przez jej pracowników. Możliwość bezpośrednich spotkań, rozmów sprzyjała akceptacji obecności osoby z zewnątrz.

2.2. Badacz w relacji z pracownikami placówki

Badania trwające kilka lat, realizowane w 31 placówkach zlokalizowanych w wielkim mieście, przeprowadził jeden badacz. Badania wykonano wspólnie z ok. 250 pracownikami żłobków (dyrektor, pedagog, kierownicy, opiekunki, salowe) i 160 rodzicami. Badania obmyślono na skalę globalną dla wielkiego miasta. Organizacja spotkań z pracownikami (i rodzicami) wymagała staranności i porządku (terminy, miejsca spotkań, czas trwania). Cechą działań badacza była powtarzalność określona tematyką spotkań w każdym ze żłobków. Była to cecha poczyną, która pozwalała odnotowywać sprawy charakterystyczne dla wszystkich placówek oraz niespecyficzne, dające podstawy do stawiania pytania o koncepcję działania opiekunek wobec dziecka. Powtarzalność działań badawczych była w pewnym stopniu aspektem zewnętrznym relacji badacza z kierownikami i opiekunkami, w każdej bowiem placówce spotkania budowane były od początku. Za każdym razem rozpoczynało się spotkanie z innymi ludźmi, w innym miejscu. Z perspektywy wykonanej pracy można powiedzieć, że w większości żłobków badacz oczekiwany był z napięciem emocjonalnym (niepewność tego, co będzie się działo). Pojawiło się nawet sformułowanie, że czekano na wizytę badacza, „jak na inspekcję”. Często dwa pierwsze dni spotkań z badaczem pozwalały ukazać jego oczekiwania – obserwować, notować, rozmawiać, proponować współpracę przy przygotowywaniu publikacji – które nie niosły, w przekonaniu badacza, oceny obserwowanych zdarzeń, ale chęć rozmawiania o nich. Rozmowy dotyczyły spraw dziejących się w placówce, skupiały się na zaobserwowanych przez badacza sytuacjach (np. szablon rysunku). Następne dni, w których odbywały się spotkania, przynosiły zapewne wzrost zaufania do badacza. Rozmowy ukazywały krytyczny stosunek pracowników do obecnego porządku działania placówki (np. plany pracy, uroczystości), trudności (np. relacje z rodzicami), relacje pomiędzy pracownikami (konflikt z kierownikiem itp.).

Badacz przygotowywał się do spotkań z badanymi, dokonując wyboru zagadnień teoretycznych na podstawie konkluzji raportu z badań sondażowych (Telka 2000). Przygotowanie pozwalało rozpoczynać rozmowę, jednak celem badacza było słuchanie. Pomocne miały być fragmenty artykułów proponowane pracownikom do przeczytania na następne spotkanie, niestety nie zawsze dochodzące do skutku. W sytuacji, gdy przynajmniej jedna osoba przeczytała artykuł, rozmowa mogła oddalać się od opowiadania „tylko historii” z codzien-

nego życia w placówce, na rzecz odnoszenia niektórych sytuacji z praktyki do wiedzy teoretycznej, a tym samym realizowania celu edukacyjnego wspólnych spotkań.

Relacje badacz – pracownicy

Uczestnicy spotkań – pracownicy – zaznaczali swoją obecność jako słuchacze lub jako rozmówcy. Dla opiekunek, a niekiedy i dla salowych, uczestnictwo w spotkaniach z badaczem było obowiązkiem. Dodać można, że obowiązkiem zawodowym określonym wyobrażeniami dyrektora zespołu żłobków na temat form doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników żłobków. Kierownicy sami podejmowali decyzję o uczestniczeniu w spotkaniach z badaczem w pierwszym etapie działań edukacyjnych. W toku całego cyklu tych działań zdecydowanie najbardziej zaangażowane były opiekunki. Podjęto starania, by zrównoważyć to zaangażowanie przełożonych i podwładnych, zapraszając do współpracy w trzecim etapie działań i kierowników i opiekunki.

Badacz wyznaczył sobie, w relacji z pracownikami żłobków, pozycję osoby uczącej się poprzez obserwowanie tej rzeczywistości społecznej, w której przebywa małe dziecko i wychowawca. Postawił sobie również zadanie kierowania rozmowami tak, by uczyć się poprzez słuchanie. Jednak wydaje się, że uczniami w o wiele większym stopniu poczuli się pracownicy placówek. Pozycja „ucznia” (Blanchet 1985, s. 111) stawiała uczestników rozmów w sytuacji udzielania odpowiedzi na pytania badacza. A. Blanchet określa tę sytuację „władzą przepytывania” (Blanchet 1985, s. 112). Pytania stawiane przez badacza to nie tylko dociekania: „jak, dlaczego, w jakim celu”, lecz również: „co Pani sądzi, myśli, co Pani czuje, gdy...”, które przenosiły uwagę odpowiadającego z wyjaśniania zdarzeń na niego samego. Autor zwraca uwagę, że badacz uczący się, jest jednocześnie osobą, która, słuchając rozmówców pytanym przez siebie, „manifestuje aprobatę dla treści ich wypowiedzi” (Blanchet 1985, s. 111), gdy pyta o ich wiedzę. Ale może również kwestionować wiedzę rozmówców. A. Wyka (1995, s. 209) zaznacza, że brak równowagi pomiędzy indagacją i dialogiem w badaniu może przekonać badanego, że badacz osiąga jedynie własne cele.

Pozycja „władzy przepytывania” mogła być minimalizowana przez sposób realizowania działań edukacyjnych symbolizowanych słowem „wspólnie”, które stało się także słowem-kluczem publikowanych scenariuszy zajęć w książce *Wspólnie z dziećmi*. Dla badacza treść tego słowa była nieustającą inspiracją do poszukiwania równowagi pomiędzy sobą jako uczniem i badaczem oraz respektowania zasad dialogu podczas spotkań z pracownikami. Badacz mógł być traktowany jako pomysłodawca zadań do wykonania przez badanych (czytanie, opracowywanie scenariuszy, projektu), ale wyznaczał również zadania dla siebie (współuczestnictwo w redakcji publikacji, tłumaczenie tekstów potrzebnych do

poznania zagadnienia autonomii, łagodnej przemocy). Czas – wiele lat trwania badań – stał się elementem redukującym presję szybkiego gromadzenia danych. Cechy badań jakościowych, wyrażone wyborem metody badanie – działanie – kształcenie, pozwalały ustalać zasady relacji badacza i pracowników jako zrównoważonych. Z perspektywy długości badań stało się to, w pewnym zakresie, możliwe. Uzasadnia tę hipotezę list do badacza opracowany przez dyrekcję na podstawie uwag pracowników, na temat całokształtu działań badacza w placówkach, ukazujący ich odczucia na temat zarówno trudnych, jak i pozytywnych aspektów współpracy.

Na bariery we współpracy uczestników życia placówki i badacza wskazuje P. Fustier (1989, s. 109). Autor zwraca uwagę na zasadę, silnie podkreślaną w podejściach instytucjonalnych, swobodnego wyrażania swoich opinii, poglądów, która może być, i często jest, ograniczana regułą obowiązkowego uczestnictwa pracowników w spotkaniach z badaczem. P. Fustier podkreśla, że obowiązek jest przeszkodą dla słowa, dla wyrażania swojego zdania przez uczestników spotkań. Inni autorzy (Hammersley, Atkinson 2000), podejmujący kwestię obecności badacza w terenie, wskazują inną jeszcze barierę komunikacji, która polega na filtrowaniu informacji przekazywanych badaczowi, z uwagi na odczytanie jego intencji (np. nieinformowanie o konfliktach) lub traktowanie go jako „ważnego audytorium” (np. inne niż zazwyczaj przygotowanie warunków do zabawy).

Dla badacza ważne jest umiejętne budowanie komunikacji w grupie za każdym razem, gdy pojawia się trudność w swobodnej ekspresji słownej uczestników. Trzeba przypomnieć, że rozmowy miały określony cel, tematykę, zatem swoboda wypowiedzi była ukierunkowana. Współistnienie swobody i obowiązku jest określane mianem paradoksu. Jednak obowiązek uczestnictwa w spotkaniach jest formą włączania pracowników w proponowaną pracę nad doskonaleniem własnych kompetencji zawodowych. Przykładem minimalizowania formy przymusu może być umożliwienie „narzekania” uczestników na nowość proponowanych zadań (pisanie projektu), na absorbowanie dużej ilości czasu na to zadanie, niekiedy kosztem wychowanków, jako kanalizowania emocji.

Czas, a zwłaszcza systematyczność spotkań, sprzyjały stopniowemu stawianiu przez badacza zadań, „krok po kroku”, w poznawaniu koncepcji teoretycznej, nabywaniu przez pracowników umiejętności opracowywania scenariuszy zabaw, projektu pedagogicznego, poprzez pisanie, również metodą „prób i błędów”. Czas sprzyjał odnajdywaniu sensu przesłanek teoretycznych w praktyce. Przyjmowanie odniesień teoretycznych nie odbyło się bez konfrontacji w bezpośrednich działaniach w polu praktyki. Teoria nie jest przyjmowana wprost bez doświadczenia jej w działaniu. Taki proces aplikacji teorii wymaga czasu, nie ma bowiem mowy o eksperymentowaniu w odniesieniu do dzieci.

Postępowanie, które proponował badacz, najkrócej można przedstawić jako szukanie problemów poprzez zadawanie pytań obserwowanej rzeczywistości, odnalezienie ich, uznanie sytuacji za problemową, kształtowanie wrażliwości na

problemy, formułowanie propozycji, jak się do rozwiązania problemu przygotować, jak odczytać przesłanki teoretyczne poprzez obserwację, dyskusję, refleksję nad praktyką.

Badacza uczestniczącego w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki można określić:

- analistą – łączenie bowiem analizy z działaniem to podstawa nurtu instytucjonalnego. Badacz aktywnie uczestniczył w życiu społecznym placówki – oczywiście w sposób określony celem badań, jakim było doskonalenie kompetencji pracowników. Wymiary analizowania życia placówki można określić w odniesieniu do tego, co realizowane jest wewnątrz niej – programu edukacyjnego oraz na zewnątrz – organizowania seminariów ogólnopolskich oraz publikacji dorobku metodycznego. Etapy poznawania placówki, zmieniający się poziom analizy jej cech (np. planowanie, rytm dnia w placówce), cech relacji wychowawcy i wychowanek (dyrektywność – niedyrektywność) konceptualizowały podejście teoretyczne badacza do pola praktyki, pozwalały mu „dojrzywać” do proponowania radykalnych zmian (koncepcja towarzyszenia w rozwoju jako przyczyna konfliktu i oporu);

- interweniującym ekspertem – odnoszącym się do pewnej wiedzy teoretycznej, inspiratorem opracowywania projektu pedagogicznego placówki, animatorem pewnego ruchu intelektualnego, badaczem, który się temu przygląda „w i poza”, człowiekiem zaangażowanym również emocjonalnie. Z punktu widzenia interwencji relacja pomiędzy badaczem i pracownikami charakteryzuje się asymetrycznością, brakiem równowagi do pewnego momentu współdziałania, bo badacz wprowadzał zmiany (propozycja czystej kartki zamiast szablonu rysunku, pisanie projektu), naruszał dotychczasowy porządek związany z warsztatem pracy pracowników;

- uczestniczącym w konflikcie – badacz posiadał inną wiedzę (teoretyczną), działał z ramienia kierownictwa, wprowadzał tę wiedzę naruszając dotychczasowy porządek placówki, mnożąc obowiązki pracowników. Podejmował starania, by budować przekonanie, że przedmiotem badań jest problem, nie osoba. Wprowadzał wiedzę niezależną od życzenia;

- chronionym życzeniem kierownictwa placówek – dyrektor, negocjator współpracy z uczelnią wyższą, wizjoner, inspirował badacza i pracowników, którzy podlegając życzeniu otrzymywali wzmocnienie, wsparcie;

- badaczem wśród ludzi – zaangażowanych w rozmowy z dyrektorem, ze współpracownikami w uczelni, publikacje, konferencje;

- badaczem jako „narzędziem własnej pracy” (Radlińska 1951). Podejmuje on zadanie kształtowania własnych kompetencji zawodowych (wyjazdy studialne, hospitacje placówek za granicą, analiza projektów żłobków francuskich, tłumaczenie tekstów metodycznych);

- badaczem jako osobą emocjonalną – w pierwszym etapie współpracy badacz „wszedł” do placówek otwartych, barwnych, sprawnie zorganizowanych, pełnych dziecięcego śmiechu, zadowolenia, działań, sprawności, umiejętności

oraz aktywności dorosłych, ich pomysłów, życzliwości dla dzieci. Spotkanie z tak odczuwaną przez badacza atmosferą życia w placówkach spowodowało jego „zauroczenie” nimi oraz tym, co robią ludzie tam pracujący. Stąd pomysł, by przygotować publikację, zawierającą te pomysły zabaw, które badacz obserwował. Z czasem, gdy poddawane analizie ramy działania placówki zaczęły jawić się jako dyrektywne, badacz nie wyraził zgody na książkę *Wspólnie z dziećmi* jako podręcznik dla opiekunek. Ten moment obecności badacza w żłobkach odczuwany był przez niego jako kryzys działania, wywołany emocjonalnym, pozytywnym stosunkiem do przeszłości i rzetelnie uzasadnioną wizją teraźniejszości i przyszłości kierunku działania w placówkach.

– badaczem usytuowanym w instancji – badacz postawił się w roli uczącego się w relacjach z osobami, z którymi współpracował w toku wieloletniego działania w żłobkach. Korzystał z dorobku naukowego kierownika placówki, w której jest zatrudniony, poznając zagadnienia podejść instytucjonalnych. Rozmowy z pedagogiem miejskiego zespołu żłobków pozwalały mu korzystać z jego dużego doświadczenia i wiedzy o codziennym życiu wszystkich badanych placówek. Uczestnictwo pedagoga w każdym spotkaniu w etapie III programu edukacyjnego, gdy opracowywane były projekty pedagogiczne, stało się pomocnym rozwinięciem spotkań z badaczem. Pedagog składał wizyty w poszczególnych żłobkach w toku przygotowywania projektu (doradztwo, wyjaśnianie wątpliwości), stawał się ważnym ogniwem przestrzeni edukacji dokonywanej wewnątrz placówek, również na przyszłość, gdy badacz odejdzie.

Z inicjatywy dyrektora zespołu żłobków rozpoczęła się wieloletnia współpraca z badaczem. Dyrektor przedstawił wizję pracownika współczesnego żłobka. Jego wyobrażenia były motorem podejmowania kolejnych etapów działań edukacyjnych, jego bowiem decyzja spowodowała otwarcie – otwieranie się placówek na obecność badacza. Dyrektorowi można przypisać takie określenia, jak mediator, podejmujący kwestie konfliktowe dotyczące badacza i pracowników oraz budujący pomost pomiędzy teraźniejszością i przyszłością placówek, podejmujący mediację z oporem pracowników wobec znacznych niewątpliwie obowiązków związanych z obecnością badacza. Swoimi rozmowami z pracownikami utrwalał miejsce badacza w realizowanych działaniach, publicznie podkreślał znaczenie obecności badacza dla żłobków. Spotkania, telefony, sprzyjały rozmowom szczerym, pozwalającym uzgadniać z badaczem odmienne niekiedy przekonania odnoszące się do spraw szczegółowych.

2.3. Dziennik instytucjonalny

Dziennik instytucjonalny jest narzędziem gromadzenia danych oraz ich analizy i interwencji w polu praktyki. Gromadzenie danych polega na notowaniu sytuacji obserwowanych przez badacza podczas jego obecności w placówce. Ich wstępna analiza może dotyczyć odnajdywania tego, co powtarzalne w życiu

placówki. Interwencja może odnosić się do wyłaniania analizatorów i ich opracowywania z praktykami poprzez odwoływanie się do zapisanych przez badacza obserwacji. Jako narzędzie poznawania praktyki danej placówki dziennik instytucjonalny może zostać spożytkowany przez:

- pracowników; wówczas dziennik sprzyja tworzeniu przestrzeni do refleksji w toku dyskusji na temat opisanych sytuacji (Hess 1989, s. 171);

- badacza; wówczas dziennik sprzyja opisywaniu sytuacji zorganizowanych wokół doświadczeń badacza w placówce, ale też stanowi sposób komunikowania się z pracownikami lub użytkownikami placówki poprzez jego czytanie, pozwala modyfikować i precyzować projekt obecności badacza w placówce, by ją poznawać (Hess 1989, s. 170).

Badacz przystępujący do poznawania placówki poprzez prowadzenie dziennika instytucjonalnego spożytkowuje swoje umiejętności opisywania spraw społecznych (*écriture sociale*) w odróżnieniu od przypisywanych dziennikom opisów spraw osobistych (intymnych). Sposób zapisywania danych w dzienniku instytucjonalnym może mieć charakter opisu, refleksji, komentarza, anegdoty, wtrąceń osobistych, krytyki. R. Hess (1989, s. 170) zaleca, by prowadzić dziennik przynajmniej przez rok, taki bowiem czas pozwala dokonywać analizy, refleksji i teoretyzacji obserwowanego życia placówki. Autor zwraca uwagę, że prowadzenie dziennika może stymulować ciekawość i zainteresowanie badacza, jak też sprzyjać rozwojowi, rozszerzaniu opisu obserwowanych zdarzeń. Oznacza to, że przedmiot zainteresowań badacza może ulegać modyfikacji lub pogłębieniu jego oglądu.

W badaniach realizowanych w żłobkach badacz podjął prowadzenie dziennika instytucjonalnego, by opisać i pojąć życie placówki oraz wprowadzać w nim zmiany we współpracy z pracownikami. W dzienniku zanotowane zostały sytuacje dziejące się w przestrzeni społecznej, w której przebywały dzieci i dorośli oraz w tej, w której przebywali tylko dorośli, ale omawiający sprawy swoje (zawodowe) i dzieci. Zapisywanie w dzienniku zdarzeń obserwowanych w placówce uzupełniane było przez badacza komentarzem, uwagą, pytaniem, po pewnym czasie (obecności w kilkunastu placówkach) uogólnieniem spostrzeżeń, uzupełnieniem, wyjaśnieniami pracowników. Jak podkreśla E. Marynowicz-Hetka (2006), powrót do danych zapisanych w dzienniku instytucjonalnym pozwala, z dystansem do zdarzeń, poszukiwać i odczytywać koncepcję działania w placówce, konceptualizować przebieg interwencji, przechodzić od porządku przeżywanego w placówce do porządku opracowywanego według procedur badawczych. Dziennik instytucjonalny, lub raczej jego ciągła analiza, może sprzyjać budowaniu przestrzeni edukacji dla uczestników życia placówki i zmiany myślenia o działaniu.

Bohaterami dziennika instytucjonalnego były opiekunki, dzieci, rodzice, salowe, kierownictwo placówek oraz badacz, który był obserwatorem, ale też aktywnym uczestnikiem niektórych działań. Części dziennika wyznaczone zostały etapami wcielania w życie programu edukacyjnego w badanych placów-

kach. Zapisywane w nim zdarzenia ułożone są w porządku chronologicznym, tak jak pojawiały się w życiu, lecz ich zapis pogłębiał się, zmieniał wraz z refleksją badacza nad analizowanymi, wspólnie z pracownikami, sytuacjami. Najczęściej zapisy dotyczą danych jakościowych, jednak nadarzały się informacje ilościowe, które pomagały analizować niektóre problemy działania w praktyce. Zanotowano na przykład: liczby zabaw proponowanych dzieciom przez dorosłych, liczebność grup wychowawczych, liczbę osób dorosłych w danym dniu, czas trwania zabaw.

Dziennik instytucjonalny zawiera przede wszystkim zapisy dotyczące sfery publicznej, w której uczestniczył badacz. Chociaż R. Lourau (za: de la Soudière 2004, s. 21) wskazuje, że dziennik może stać się, podczas prowadzonych badań, miejscem zapisów dotyczących sfery prywatnej (np. choroba dziecka, przemoc słowna rodzica wobec dziecka). Powtórna lektura dziennika pozwoliła badaczowi na wyłonienie emocjonalnych komentarzy do notowanych zdarzeń – niezgody pracowników, zadowolenia z wypełnianych obowiązków zawodowych.

Dla badacza dziennik instytucjonalny stanowił narzędzie doskonalenia swoich kompetencji związanych z obecnością w badanej placówce. C. Soudé (2004) wskazuje, że zapisy sporządzane w dzienniku pozwalają:

- uwrażliwiać swoją umiejętność obserwowania codziennych sytuacji, intensyfikować swoją obecność wobec obserwowanych zdarzeń (np. wyłonienie analizatorów);
- zaznaczyć zdarzenia, które zachodzą, może z początku niezauważalnie, ale stanowią ważny element rozumienia analizowanej rzeczywistości;
- wypracować stopniowo problematykę badań, nie *a priori*, lecz w odniesieniu do danej sytuacji;
- odczytać bariery działania w polu praktyki (własne niedostatki badacza i jego przekonania) i uwalniać się od nich;
- analizować zdarzenia z perspektywy temporalnej;
- zapraszać do dialogu z sobą samym lub z czytelnikiem.

Zagadnienia przedstawione w tym rozdziale stanowią uszczegółowienie teoretyczno-metodologicznych kwestii zawartych we wprowadzeniu w problematykę pracy. Należy podkreślić, że starano się dokonać charakterystyki sposobów i narzędzi komunikowania się badacza i pracowników żłobków głównie z perspektywy badacza, analitycy obecnego przez wiele lat w placówce. Rozdział ten stał się również miejscem odniesienia przesłanek metodologicznych badań do propozycji podejść instytucjonalnych, z uwagi na temporalno-procesualny charakter badań oraz sposób gromadzenia informacji poprzez zastosowanie dziennika instytucjonalnego.

ROZDZIAŁ 3. Budowanie przestrzeni edukacyjnej w placówce

3.1. Dotychczasowa przestrzeń doskonalenia warsztatu pracy pracowników

Doskonalenie wewnętrzne

Informacje na temat doskonalenia zawodowego pracowników, odnotowane w dokumentach zespołu żłobków w wielkim mieście ujawniają, że w latach 90. podejmowano w badanych placówkach różne jego formy. Zespół żłobków, jako placówka praktyki, poprzez własne wysiłki poszukiwał możliwości doskonalenia warsztatu pracy swoich pracowników. Jednym z wprowadzonych w życie pomysłów, mających sprzyjać systematycznemu organizowaniu działań edukacyjnych w placówkach, stało się utworzenie stanowiska pedagoga. Pełni on funkcję doradcy metodycznego, dokonuje wizytacji w każdym żłobku, obserwuje zabawy i inne sytuacje, w których przebywa dziecko, rozmawia z pracownikami na temat swoich spostrzeżeń, wspólnie z opiekunkami i kierownikiem ustala możliwości zmiany sytuacji. Pedagog jest również realizatorem szkoleń wewnętrznych, przygotowuje materiały – artykuły, książki przydatne pracownikom żłobka.

Na podstawie analizy dokumentów miejskiego zespołu żłobków można wskazać, że w latach 90. wieku XX placówki te podejmowały samodzielnie różnorodne działania edukacyjne, skierowane do opiekunek i kierowników. Pracownicy tych placówek doskonalili kompetencje zawodowe najczęściej w ramach tzw. pracy wewnętrznej – działań realizowanych własnym wysiłkiem osób pracujących w danym miejscu pracy. Rzadziej korzystano z oferty placówek edukacyjnych, gdyż ich propozycje nie zawsze były dostępne (z uwagi na poziom wykształcenia) i przydatne (z uwagi na tematykę nie dotyczącą bezpośrednio dziecka do 3. roku życia) pracownikom żłobków. Na podstawie analizy raportu ze szkoleń zrealizowanych przez pracowników w latach 1999–2001 w zespole żłobków, wskazać można jeden kurs prowadzony poza żłobkami, w systemie zaocznym, ukończony przez 15 osób. Dotyczył on pedagogiki Marii Montessori. Pozostałe formy doskonalenia wdrożono pod kierunkiem pedagoga zespołu żłobków.

Tematy szkoleń wewnętrznych (np. wykorzystanie ruchu rozwijającego W. Sherborne, gimnastyki według R. Labane'a, metody C. Orffa do rozwoju ekspresji ruchowej dzieci, wykorzystanie elementów pedagogiki M. Montessori do pracy z dziećmi do lat trzech) pokazują, że odwoływano się do różnych podejść pedagogicznych we wspieraniu rozwoju małego dziecka. Ta wielość koncepcji wymagała od pracowników żłobków dostosowywania wskazań metodycznych do potrzeb małego dziecka. Podejmowane działania doskonalące dotyczyły zabawy – podstawowej formy aktywności dziecka. Przykłady tematyki szkoleń (zabawy dydaktyczne, rozwijające umiejętność spostrzegania, dokonywania porównań, wydobywania różnic, rozwijania sprawności manualnej, percepcji wzrokowej, dotykowej, węchowej) pokazują również, że zabawy miały służyć konkretnemu celowi w odniesieniu do sfer rozwoju wychowanka, a mianowicie, tworzyć warunki (bodźce) do rozwoju aspektów osobowości dziecka. Gromadzone podczas szkoleń pomysły wzbogacały zapewne katalog zabaw, który służył obmyśleniu aktywności dzieci zorganizowanej przez opiekunkę. Wydaje się to potwierdzać stosowane w planach zabaw pojęcie „zabawy dydaktyczne”. Analiza tematów szkoleń pozwala przypuszczać, że propozycje edukacyjne wpisywały się w realizowaną w żłobkach koncepcję organizowania zabaw małemu dziecku.

Hospitacje

Na podstawie rozmów przeprowadzonych z kierownikami, w pierwszym etapie realizacji programu edukacyjnego, na temat podejmowanych przez nich działań umożliwiających gromadzenie informacji o jakości pracy opiekunek, można zastanowić się nad cechami przestrzeni społecznej, w której dokonywały się relacje pomiędzy zwierzchnikiem i podwładnymi. Analiza wypowiedzi kierowników pozwala wyodrębnić dwie kategorie działań przez nich podejmowanych. Pierwsza odnosi się do stanowiska: „nie chcę kontrolować”, druga dotyczy „sprawdzania niektórych spraw”. Kierownicy, którzy nie chcą kontrolować swoich pracowników, podkreślali zaufanie do nich oraz fakt, że każdego dnia odwiedzają grupy wychowawcze i widzą pracę personelu. Kierownicy, którzy zakładali sprawdzanie pracy opiekunek i salowych wskazali, że ich ocenie podlega stosunek dorosłego do dziecka, zadowolenie wychowanka, zgodność zabaw z planem pracy, cierpliwość opiekunek oraz fakt, czy nie jest to praca na pokaz. Obie kategorie osób kierujących placówkami obserwowały swoich pracowników w działaniu, podczas zabaw, posiłków i innych sytuacji. Tylko jeden kierownik wskazał, że przeprowadzał zaplanowane „hospitacje” w poszczególnych grupach wychowawczych. Większość osób zaznaczała, że „wejścia na grupę” odbywały się bez zapowiedzi. Kierownicy podejmowali z pracownikami rozmowy, gdy zauważyli sytuację, która wymagała wyjaśnienia, gdy trzeba było dokonać zmian, pochwalić. Przeważała opinia, że trzeba rozmawiać od razu. Rozmowy odbywały

się indywidualnie lub w grupach wychowawczych. Żadna osoba nie wskazała, że w sprawach wychowawczych rozmawiała z całym zespołem pedagogicznym. Kierownicy zwracali uwagę na brak czasu oraz niechęć personelu do wspólnego omawiania zdarzeń z życia placówki.

W czasie realizacji pierwszego etapu programu edukacyjnego zaplanowane zostały spotkania z całym, w miarę możliwości, zespołem. Zanotowane przez badacza spostrzeżenia dowodzą, że na 31 żłobków, w 10 kierownik nie uczestniczył w spotkaniach, mimo obecności w placówce. Nie zawsze również w spotkaniach uczestniczyły salowe.

Sprawy codzienności w żłobkach omawiane były na bieżąco. Można powiedzieć tak: pojawia się jakiś problem, trzeba go rozpoznać, omówić, rozwiązać. Takie działanie zapewnia sprawność w ustosunkowywaniu się do spraw bieżących. Nie nosi jednak cech refleksji nad praktyką, która pozwala odnajdywać w zdarzających się sytuacjach ich podstawy wyrażone w koncepcji działania w danej placówce, a następnie te podstawy zmieniać, jeśli tego wymagają.

Zajęcia koleżeńskie

W raporcie z badań, przeprowadzonych w roku 2000, zajęcia koleżeńskie były najczęściej wskazywane przez opiekunki (N = 24) jako forma doskonalenia umiejętności. Jednocześnie spotkania te były oceniane jako sytuacje „nadmernie stresujące”, wywołujące niekiedy „niepotrzebną rywalizację” (Telka 2000, s. 38). Zajęcia koleżeńskie z pewnością wymagały dużego zaangażowania i nakładu pracy opiekunek oraz dzieci. Przygotowanie zajęć, z udziałem osób obserwujących (pracowników innych żłobków), mobilizowało do wysiłku, zoperacjonalizowania pomysłu na zajęcia (plan, pomoce, dekoracje, teksty wierszy, piosenek, role dla dzieci i dorosłych). Zdaniem opiekunek, przygotowanie zajęć wiązało się także ze zdenerwowaniem, dużym napięciem emocjonalnym przed ich przeprowadzeniem. Wśród wypowiedzi kierowników odnotowano sformułowania, że zajęcia koleżeńskie to niekiedy „stawanie na głowie”, przygotowywanie zajęć „wyjątkowych”.

Analiza zajęć obserwowanych przez badacza, których przebieg zanotowano w dzienniku instytucjonalnym, pokazała opiekunkę jako osobę, która kieruje zajęciami i realizuje swój plan. Dzieci były jakby z tyłu. Tempo zdarzeń nie pozwalało wszystkim dzieciom skupić się na zabawie. Niektóre dzieci przetrzymywane były w kolejce, czekając na odtworzenie swojej roli. Inne zachęcane były, przez zbyt „mocne pomaganie”, do szybszego, niż dziecięce możliwości pozwalają, wykonania zadania. Zajęcia były „bardzo” przygotowane. Wydaje się też, że przygotowywano je wcześniej z dziećmi. Zaobserwowane cechy zajęć ujawniają szczegółowe zaplanowanie ich przebiegu, przypisanie ról dorosłym i dzieciom, dbanie o przebieg zajęć zgodnie z planem, dyrektywność opiekunki w budowaniu relacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi. Dla osób obserwujących

zajęcia, pożytek z tego mógł być następujący: wpisanie do rejestru zabaw kolejnych pomysłów, utrwalenie przekonania, że wysiłek dorosłych jest dobrze widziany, tak jak dyrektywne traktowanie dziecka. Udział w zajęciach koleżeńskich pozwalał gościom obserwować, niezwykle niekiedy, pomysły różnorodnych form pracy z dziećmi oraz umiejętności opiekunek. Kierownicy żłobków podkreślali, że tradycja spotkań chroni przed rutyną, przed monotonią stosowanych form pracy (Telka 2000, s. 15).

Można postawić pytanie: co spowodowało, że pierwotny zamysł, dotyczący celu zajęć koleżeńskich jako doskonalenia kompetencji zawodowych opiekunek, przybrał opisany stan? Na pytanie, dlaczego zajęcia koleżeńskie ewoluowały do zajęć „dobrze” przygotowanych, można poszukiwać odpowiedzi w sytuacji „bycia na cenzurowanym” wśród koleżanek i kierowników z innych placówek. Oznacza to, że należało pokazać swoje umiejętności, osiągnięcia możliwie najlepiej, zaproponować coś nowego, wyróżnić się. Ponadto podczas jednego ze spotkań opiekunek z badaczem, kończącego realizację pierwszego etapu programu edukacyjnego, omawiano dostępne pracownikom żłobków formy doskonalenia, dokonujące się poza placówką. Kilka opiekunek opisało swój udział w kursie pedagogiki zabawy, podkreślając bardzo jego przydatność ze względu na bogactwo propozycji zabaw i pomocy. Osoby te wskazały, że szkolenia o charakterze metodycznym są bardzo oczekiwane. Można dzięki nim rozszerzyć rejestr znanych sobie propozycji zabaw. Wydaje się, że kurs wzmocnił w opiekunkach dążenie do zyskania umiejętności proponowania dzieciom coraz bardziej interesujących zabaw, podkreślając tym samym dyrektywne podejście do dziecka jako odbiorcy tych pomysłów. Poszukiwanie metodycznych szczegółów było oczywiste dla opiekunek.

W pracy nie szukano odpowiedzi na pytania o przyczyny wskazanego kierunku doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników placówek, jednak można sformułować przynajmniej pewne pytania:

- czy edukacja w szkole opiekunek dziecięcych zapoczątkowała określone wyobrażenia siebie – opiekunki kierującej zabawą dzieci?
- czy doświadczenie wynikające z praktyki w żłobku utrwaliło to wyobrażenie?
- czy szkolenia w żłobkach stanowiły konsekwencję praktyki w żłobkach?
- czy szkolenia, kursy realizowane na zewnątrz, odpowiadały – poszukiwanemu przez opiekunki – „ilościowemu” rozwijaniu warsztatu pracy, możliwemu do spożytkowania w placówce, w której przebywa małe dziecko?

Doskonalenie praktyki – inicjatywa oddolna

W toku spotkań z pracownikami żłobków, badacz zanotował kilka wprowadzonych w życie pomysłów, które zaproponowali sami pracownicy. Jeden z nich dotyczył pracy tego samego zespołu pedagogicznego w grupie wychowawczej,

od momentu przybycia dzieci do żłobka, do młodszej grupy wychowawczej (raki), aż do opuszczenia przez nie placówki. Oznacza to, że przez 2–2,5 roku dziecko przebywa z tymi samymi opiekunkami. Inicjatorem wprowadzenia pomysłu był kierownik żłobka. Zespół pedagogiczny przygotowywał się pół roku do podjęcia zmodyfikowanego sposobu działania. W rozmowie z badaczem opiekuńki wspominały obawy, lęk, bunt przeciwko zmianie dotychczasowego porządku. Obawy dotyczyły przyzwyczajenia do pracy w tej samej grupie wychowawczej przez wiele lat. Stosowane dotychczas metody pracy (zabaw) musiały ulec modyfikacji. Rozmowy z kierownikiem, omawianie doświadczeń koleżanek, prowadzących poszczególne grupy wiekowe, lektura planów zabaw z wcześniejszych lat, pozwalały budować przekonanie, że wprowadzenie zmiany jest możliwe. Własne doświadczenia pracowników pokazywały im, że „dzieci przyzwyczajają się do nas, my do nich”, „znamy je”, „rodzice mają do nas zaufanie”. Emocjonalny aspekt relacji pracowników i dzieci pozwolił ugruntować przekonanie o wprowadzeniu pomysłu przechodzenia, z grupy do grupy, dzieci i dorosłych.

Z perspektywy pięciu lat realizacji tak zorganizowanej pracy, pracownicy podkreślali większą wiedzę na temat rozwoju dzieci, lepsze rozumienie ich zachowań, bardziej pogłębione relacje z rodzicami. Ciekawe wydaje się sformułowanie, podkreślane kilkakrotnie przez kilka rozmówczyń, dotyczące „uniknięcia rutyny”, każdy bowiem rok pracy wymaga aktywnego ustosunkowania się pracowników do zmieniających się kompetencji dziecka. Jedna sytuacja zwraca uwagę – opiekunki przygotowując się do pracy w grupie, w której dotychczas nie pracowały, odwoływały się do planów pracy (zabaw) z lat poprzednich.

Wskazana powyżej różnorodność form doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników analizowanych placówek występowała przez około dziesięć lat istnienia miejskiego zespołu żłobków. Poddając je analizie można powiedzieć, że placówka dążyła do budowania własnej przestrzeni wzbogacania warsztatu pracy, czuwania nad realizowanymi działaniami. Ten fragment przestrzeni społecznej placówki ukonstytuowany został poprzez cel, wielokrotnie werbalizowany przez dyrektora, określający wychowawcę małego dziecka jako osobę wciąż się uczącą, doskonalącą. Dyrektor, pedagog, kierownicy, opiekunki, salowe byli formalnie zobligowani do uczestniczenia w tej przestrzeni. Obserwacje badacza pokazały, że wkładali w tę obecność wiele pracy, czasu, wysiłku intelektualnego, fizycznego i emocjonalnego. Kwestia pożytku tych działań dla dzieci przebywających w placówkach rozpatrywana będzie na dalszych stronach pracy. Natomiast podejmowane w żłobkach formy doskonalenia zawodowego ujawniają to, co utworzone w placówce – systematyczność działań, różnorodność form, obowiązek uczestniczenia w nich, cel (wzrost sprawności działania) oraz to, co pozostaje w trakcie tworzenia – poznawanie

dziecka, modyfikowanie organizacji placówki, poszukiwanie form doskonalenia poza żłobkiem, poszukiwanie współpracy z uczelnią wyższą.

3.2. Analizator jako narzędzie analizy praktyki

Według założeń podejść instytucjonalnych, interwencja w placówce wiąże się z obecnością w niej badacza, który podejmuje zadanie analizy jej przestrzeni społecznej oraz rozwiązywania wspólnie z pracownikami ujawnionych w niej problemów. Interwencja w placówce odnosi się do osób działających już w polu praktyki placówki, w której pracują. Proponowane zmiany dotyczą o wiele bardziej zespołu pracowników oraz przestrzeni społecznej placówki niż poszczególnych osób. Osoba, która dokonuje interwencji w placówce (badacz, analista), tworzy warunki do podejmowania współdziałania (np. rozmów na temat praktyki) przez pracowników danej placówki (Rouchy 1998, s. 12–13). Interwencja instytucjonalna proponuje „poznawanie rzeczywistości i jej przekształcanie, tym samym zawiera w sobie przesłanki wiedzy i przesłanki działania” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 288). Interwencja sprzyja podjęciu szczegółowej analizy praktyki, uporządkowanej poprzez analizatory wyłonione z codziennego życia placówki, a także modyfikowaniu i zmianie elementów pola praktyki. Celem interwencji jest poznawanie przez badacza rzeczywistości społecznej oraz formułowanie problemów praktyki z udziałem pracowników. Metodologia interwencji instytucjonalnej pozwala badaczowi stać się ekspertem, powołanym do obecności w placówce w wyniku życzenia zgłoszonego przez jej dyrekcję. Badacz jest przygotowany do pomocy pracownikom w analizowaniu ich praktyki, z uwagi na to, że dysponuje warsztatem teoretyczno-metodologicznym, którym dzieli się z pracownikami. Na początku jest on animatorem analizy praktyki, później staje się jej współuczestnikiem. Przesłanką interwencji badacza w placówce, podejmowanej mediacji pomiędzy teorią i praktyką, jest wiedza, że zmian w polu praktyki mogą dokonać głównie (jedynie) pracownicy lub też zespół pedagogiczny danej placówki (Mellier 2000, s. 267).

W podejściach instytucjonalnych podkreślana jest swoboda wypowiedzi uczestników tej przestrzeni życia placówki, która została powołana do analizowania, przez pracowników i badacza, praktyki dokonującej się w placówce, formułowania pojawiających się w niej problemów. Mediacja może być traktowana jako sposób komunikowania, zachodzący pomiędzy praktykami i badaczem, a w szczególności pomiędzy wiedzą praktyczną osób pracujących w placówce i wiedzą teoretyczną badacza. Ramy mediacji tworzą spotkanie osób ją podejmujących, rozmowa oraz problem, którego ona dotyczy. Celem mediacji jest „otwierać to, co zamknięte, poruszać to, co unieruchomione, rozdzielać to, co złączone” (Imbert 1992, s. 170). Przebieg oraz efekt mediacji nie są możliwe

do przewidzenia, mogą bowiem przynieść świadomość problemu w polu praktyki, jak też transformację wyobrażeń o działaniu. Podczas mediacji ważna jest ekspresja słowna na temat rzeczywistych, wyobrażonych i symbolicznych wymiarów działania w polu praktyki, by budować pomiędzy uczestnikami relacje wymiany, wzajemności, by rozmawiać, wyjaśniać, artykułować otwarcie zdarzenia, sytuacje, by zrozumieć, co i dlaczego się dzieje?

Przesłanki teoretyczno-metodyczne pedagogiki instytucjonalnej, pozwalające zastanawiać się nad kulturą praktyki w placówce, zachęcają do przemyślenia obecności badacza w placówce, tak by zaistniała możliwość poznania praktyki zarówno przez niego, jak i przez pracowników oraz do opracowywania i wprowadzania, gdy jest to możliwe i konieczne, zmian w tej praktyce. Praktykę (działania praktyczne) można rozumieć, za J. M. Barbier, jako „dyskurs prowadzony przez podmioty na temat ich własnych działań” (Barbier 2006, s. 270). W następnych rozdziałach podjęto starania, by dokonać charakterystyki działań wychowawczych podejmowanych przez opiekunki w grupie wychowawczej w żłobku w odniesieniu do dyskusji, jaka odbywała się na temat tej praktyki przy udziale badacza. Podczas tej dyskusji rozpoczął się proces kształcenia kompetencji zawodowych pracowników, ich wiedzy i umiejętności, formułowania celów finalizujących działania. Kształcenie, to podstawowe w pracy pojęcie, które wymaga wyjaśnienia, że rozumiane jest raczej jako kształtowanie siebie, swojej filozofii działania w toku edukacji i realizacji praktyki, poznawania swojej praktyki, krytycznego poszukiwania problemów, zmierzania się z krytyką własnej praktyki dokonywaną przez inne osoby (np. badacza). Uzasadnieniem dla przyjęcia terminu „kształtowanie” są poglądy E. Marynowicz-Hetki (2002a), które wskazują, że kształtowanie to przede wszystkim przygotowanie do analizy, refleksji nad działaniem realizowanym w polu praktyki w odniesieniu, nie tylko, do sfery poznawczej i działaniowej, ale też afektywnej. E. Marynowicz-Hetka (2002b) podkreśla zatem kształtowanie osoby w procesie kształcenia, rozpoczęcie bowiem tego procesu przez praktyków wikła ich silnie w sytuacje uczenia się i „oduczania się”, angażuje emocjonalnie. Pracownik placówki dokonuje wysiłku, by przekroczyć swoje dotychczasowe wyobrażenia o działaniu, swoje przekonania. Ekspert, badacz może mu w tym towarzyszyć. Dodatkowego wyjaśnienia poszukiwać można w koncepcji uczenia się zaproponowanej przez Komisję do Spraw Edukacji (Delors 1998), w której zachęca się człowieka do kształtowania samodzielności, krytycyzmu i niezależności sądów w świecie sprzyjającym „standaryzacji zachowań”.

By poszukiwać odpowiedzi na formułowane przez placówkę życzenie doskonalenia kompetencji zawodowych jej pracowników, należy zastanawiać się, jak pomagać w doskonaleniu osób podejmujących już pracę zawodową w ich miejscu pracy, jak pomagać w zmianie ich filozofii działania, jak budować przestrzeń do refleksji nad praktyką. By podjąć próbę odpowiedzi na tak sformułowane pytania,

przypomnieć należy ważną przesłankę podejść instytucjonalnych, która podkreśla, że „aby poznawać rzeczywistość, trzeba ją przekształcać” (za: Marynowicz-Hetka 1994, s. 48). Zatem poznawać koncepcję działania placówki, w której przebywa małe dziecko, poznawać relacje dorosłego i małego dziecka, poznawać wyobrażenia społeczne pracowników, artykułowane w wytwarzanych przez nich dokumentach, jednocześnie ujawniać problemy obecne w praktyce, formułować je wspólnie (badacz i pracownicy), wzajemnie spożytkować wiedzę teoretyczną przez praktyków i wiedzę o praktyce przez badacza.

Analizator

Wśród metodycznych wskazań postępowania osób zaangażowanych w poznawanie przestrzeni społecznej placówki, proponowanych w podejściach instytucjonalnych, znajduje się (obok analizy życzenia) tworzenie przestrzeni edukacji oraz wyłanianie analizatorów. Przestrzeń edukacji, tworzona w toku spotkań badacza i pracowników placówki, sprzyja kształtowaniu – nabywaniu wrażliwości na problemy w działaniu, umiejętności akceptowania ich istnienia w praktyce, umiejętności zespołowego opracowywania, wdrażania zmian, zastanawiania się, że można działać inaczej. Służy również „krytycznej ocenie życia wewnętrznego” placówki (Marynowicz-Hetka 1994, s. 48). Odniesieniem teoretycznym owej oceny, dokonywanej przez badacza, ale też przez personel, jest koncepcja towarzyszenia w rozwoju. Wydaje się, że analizatory – sytuacje występujące w codziennym życiu placówki – pozwolą je analizować, wyjaśniać. Stanowią one przesłankę do refleksji nad praktyką osób pracujących w placówce.

F. Imbert (1992, s. 67–75) charakteryzuje analizator podkreślając, że:

- jest sposobnością do analizowania zdarzeń w przeszłości, wskazywania ich przebiegu, ograniczeń, jak też zastanowienia się nad przyszłością;
- zachęca do dystansu wobec przeżytych zdarzeń, by odkrywać ich sens, zagrożenia i podejmować pracę, by zmieniać sytuację;
- umożliwia zatem przejście pomiędzy tym, co utworzone a tym, co w trakcie tworzenia w przestrzeni społecznej placówki;
- pozwala odkrywać cechy sytuacji wcześniej niedostrzegane, nieartykułowane, nieoczekiwane;
- może powodować występowanie kryzysu jako odpowiedzi osób uczestniczących w opracowywaniu analizatora na analizowaną sytuację;
- jest opracowywany za pomocą słowa. Zwłaszcza możliwy kryzys, ujawniony w toku analizy sytuacji zachęca do podejmowania mediacji wokół problemu;
- utrudnia cofnięcie się (np. wychowawcy) do chwili, zanim analizator poddany został opracowywaniu. To znaczy, że kryzys pomiędzy tym, co jest i co może być umożliwia pytania o przyszłość;

- angażuje uczestników analizy intelektualnie (poznawanie sensu działania), emocjonalnie (np. zdumienie, cierpienie spowodowane odkryciem niedostrzeganych aspektów sytuacji);

- umożliwia kształtowanie otwartości wychowawcy na opracowywanie „nieporządku” ukazanego dzięki analizatorowi, z pomocą innych niż dotychczas narzędzi i sposobów myślenia o praktyce.

Jak można wyłonić sytuacje stanowiące analizatory? Wydaje się, że należy poszukiwać ich wśród sytuacji najczęściej występujących w życiu uczestników i użytkowników placówki, które organizują pobyt dziecka i podstawowe zadania opieki (zabawa, posiłek), lub takich sytuacji, o których pracownicy często mówią, „narzekają”, oceniają nieprzychylnie (np. uroczystości), bądź też zostały zaobserwowane i nazwane przez badacza (aktywność plastyczna dzieci, łagodna przemoc). Są to analizatory naturalne (Marynowicz-Hetka 2006, s. 293).

Wyłanianie analizatorów nie jest czynnością jednorazową. Wybór analizatora wymaga udokumentowania, uzasadnienia w informacjach zgromadzonych w toku poznawania placówki. Analizator trzeba wybrać starannie, ma on bowiem często postać problemu, który przyczynia się do „rozdziału pomiędzy członkami instytucji a samą instytucją” (Marynowicz-Hetka 1994, s. 48). Ujawnienie analizatora porusza uczestników dyskusji na temat praktyki, wywołuje opór, niezgodę, ale też akceptację. Analizator jest „odkrywany” w toku rozmów o nim, z czasem może stać się przesłanką do zmian w praktyce. Wyłanianie analizatorów umożliwia badaczowi prowadzony dziennik instytucjonalny, jego lektura, powrót, podczas dyskusji z pracownikami, do jego treści.

Podstawą do wyłonienia analizatora jest też wiedza teoretyczna badacza, która pozwala „odkrywać” niezgodność pomiędzy rzeczywistością a oczekiwaniami użytkowników placówki. Wyłonienie analizatorów powoduje, że dokonująca się analiza praktyki ma określoną tematykę, dotyczy określonych sytuacji. Ujawnia się tu staranność wyboru analizatora, który przecież powinien odnosić się do wielu wymiarów życia placówki (relacje, wyobrażenia), mimo że sam dotyczy jakiegoś przejawu życia w niej. Analizatory, wyłonione do pracy intelektualnej pracowników i badacza, znajdują uzasadnienie w przyjętej metodzie badawczej: badanie – działanie – kształcenie. Nie ustanowiono bowiem w tej procedurze badawczej przedmiotu badań, określano natomiast problematykę codziennej praktyki działania w analizowanej placówce.

Analiza praktyki zawodowej (Lévy 2002), uporządkowana z uwagi na analizatory, wyłaniane w toku przekształcania przestrzeni społecznej placówki, oparta jest przede wszystkim na słowie (mówionym, pisanym). W analizowaniu praktyki uczestniczą przede wszystkim osoby tej samej profesji. Omawiane sytuacje dotyczą ich doświadczeń zawodowych, a przede wszystkim powrotu do sytuacji przeżytych, by poddać je „prześwietleniu” przez wiedzę teoretyczną. Analiza praktyki stanowi moment konfrontacji teorii z praktyką, i może ukazać, że omawiana sytuacja stanowi problem przeżywany w praktyce, w kontekście

danej wiedzy teoretycznej. Odbywa się w zespole, dotyczy uzgadniania kwestii języka praktyki i teorii, by praktycy i badacz mogli ze sobą rozmawiać, ale też dotyczy uzgadniania stanowiska wspólnego dla praktyków, wobec problemów praktyki, w odniesieniu do teorii.

Analiza pola praktyki dokonywana przez pracowników i badacza może sprzyjać kształtowaniu kompetencji zawodowych osób pracujących w placówkach. W literaturze psychologicznej proponowane jest stanowisko, by kompetencje społeczne, a szczególnie zawodowe, profesjonalne ujmować w kategoriach intelektualnych (Brangier, Tarquinio 1998). Autorzy stosują dla objaśnienia tej kategorii termin: konfiguracja wiedzy, umiejętności działania, zachowań ustrukturuowanych ze względu na cel (Brangier, Tarquinio 1998, s. 21). S. Staub-Bernasconi (1989), proponując rozumienie pojęcia „kompetencje” odnosi je również do intelektualnych operacji zmierzających do zrozumienia celu działania i zastosowania odpowiednich technik działania. E. Marynowicz-Hetka (2003e) wyraża syntetycznie kwestie kompetencji w postaci pytań: co? dlaczego? po co? jak? Zadanie takich pytań przez podmiot działający pozwala mu właściwie wykorzystać wiedzę i umiejętności w działaniu profesjonalnym. Tak rozumiane kompetencje zawodowe mogą być kształtowane w procesie transformacji wyobrażeń o relacjach z małym dzieckiem.

Poprzez wyłonienie analizatorów starano się poddać analizie codzienne sytuacje, w jakich znajdują się pracownicy i dzieci w żłobkach (zabawa, twórczość plastyczna, doskonalenie zawodowe, uroczystości, relacje z rodzicami), ale też początek drogi, którą podjęli pracownicy badanych placówek, by dokonywać zmian w kulturze swojej praktyki.

Analiza pola praktyki, przedstawiona w pracy, ma niekiedy charakter metodyczny, który wynika z włączenia do analizowania praktyki osób ją realizujących. Pytanie „jak jest? jak działamy?” stało się początkiem analizowania przeszłości dla przyszłości. Aby kwestionować dotychczasowe działania, pracownik placówki zadaje pytanie o to, jak coś zrobić, aby coś zmienić. Wcześniej może sformułować stwierdzenie: „to jest niemożliwe”, „zawsze robiliśmy to w ten sposób”. Analiza pola praktyki pozwala charakteryzować przestrzeń społeczną placówki. Analiza działań podejmowanych przez praktyków ma również na celu dokonanie charakterystyki ram działania pracowników placówki, a szczególnie opiekunki dziecięcej wobec dziecka. Zabieg ten jest możliwy na podstawie obserwowanych i omawianych przejawów relacji pomiędzy dzieckiem i dorosłym. Przyjęto, że poszukiwanie uogólnionego wyjaśnienia działań realizowanych w badanych placówkach pozwoli – badaczowi i pracownikom – określić dotychczasowe ramy działania w placówce, sformułować problemy praktyki i poprzez ich opracowywanie zapoczątkować zmiany.

ROZDZIAŁ 4. Dziecko i opiekunka w przestrzeni społecznej placówki – przykład analizatorów

4.1. Rysunek (twórczość plastyczna)

Prace plastyczne dzieci oraz kontekst społeczny, w jakim powstawały, stały się pierwszym analizatorem. Badacz właściwie nie dokonał jego wyboru, on sam bowiem „narzucił się”, już podczas przeprowadzania badań sondażowych. Jest to analizator naturalny – tzn. sytuacja wytwarzana przez praktyków w toku życia placówki. Jednak należy ustalić przesłanki przyjęcia analizatora. W przypadku aktywności plastycznej dzieci są one następujące:

- niezgodność formy wytworu plastycznego z wiedzą na temat aktywności plastycznej dziecka do 3. roku życia;
- cechy wytworów plastycznych: staranność wykonania, „podobieństwo” większości prac;
- systematyczność (codziennie) pojawiania się tej sytuacji podczas pobytu dziecka w żłobku;
- konkretyzacja przebiegu sytuacji społecznej w postaci rysunku, malowanki.

Różnorodne prace plastyczne proponowane do wykonania dzieciom w żłobku, w każdej grupie wiekowej, stanowiły stały element zabaw zorganizowanych oraz zabaw swobodnych. Dzieci w żłobku rysują, malują, wydzierają, wyklejają, wylepiają. W planach pracy z grupą wychowawczą działania te określane były jako zabawy plastyczne lub zabawy twórcze, których cele, w świetle planowanych działań, określano, np., jako doskonalenie sprawności motorycznej ręki, rozwijanie wyobraźni lub twórczości artystycznej dziecka. Jak jednak przedstawiał się cel założony, formułowany w żłobkach, w związku z uczestniczeniem dziecka w aktywności plastycznej w odniesieniu do rzeczywistych działań podejmowanych przez dorosłych i dziecko? W tym rozdziale przedmiotem zainteresowania stały się warunki, jakie stwarzała opiekunka do rysunkowej aktywności dziecka, relacje społeczne, jakie zachodziły pomiędzy nim a dorosłym podczas aktywności plastycznej oraz dyskusja pracowników i badacza na temat możliwych zmian, czyli wspólnego, w toku rozmów, opracowywania analizatora naturalnego. Informacje stanowiące podstawę do dokonania analizy

podejmowanych przez pracowników zmian w relacjach z dzieckiem, zawarte są w dzienniku instytucjonalnym (zapisy obserwacji zajęć plastycznych, rozmów na ten temat z pracownikami placówki) oraz w scenariuszach zajęć przygotowywanych przez opiekunki.

Dorośli wobec rysunku dziecka

Praktyka pracowników żłobków dotycząca zapewnienia warunków plastycznego rozwoju dziecka obejmowała podawanie dzieciom do zarysowania (zaklejania, zamalowywania) szablonu – konturu zwierząt, przedmiotów. Do zachęcania dzieci do wypełniania szablonów (kserokopii lub odręcznego rysunku wykonanego przez opiekunkę) dochodziło w każdej grupie wiekowej. Wykonane przez dzieci prace eksponowano w miejscu, gdzie mogły być one oglądane przez rodziców i inne osoby, odwiedzające placówki. W związku z tym również rodzice mogli otrzymywać określone informacje o działalności plastycznej dziecka.

W świetle dotychczasowej wiedzy na temat umiejętności plastycznych małego dziecka do trzeciego roku życia (Szuman 1990; Wallon, Cambier, Engelhart 1993) można powiedzieć, że pusta kartka dostarcza dziecku o wiele więcej sposobności wyrażenia siebie oraz swojej wiedzy o świecie. Od momentu postawienia pierwszej kreski dziecko rysuje, przetwarzając obraz świata rzeczywistego na własny obraz plastyczny – kilka kresek, kropek, owali skupionych w jednym miejscu lub rozproszonych po całej kartce. Małe dziecko może wziąć po raz pierwszy do ręki ołówek lub kredkę, gdy ma 9–10 miesięcy (Wallon, Cambier, Engelhart 1993). Od tego momentu przypadkowe ruchy ręki powoli rozwijają się i stopniowo podlegają aktowi woli dziecka, chęci rysowania. Na kartce papieru powstają wówczas kreski, kropki, później owale określone w literaturze terminem bazgroły. Poprzez te bazgroły małe dziecko, jak podkreślał G. H. Luquet, wyraża to, co o świecie myśli i to, co czuje (za: Piaget, Inhelder 1999, s. 51). Trzy pierwsze lata życia to ważny czas rozwijania poprzez rysowanie wielu sfer osobowości dziecka.

Gdyby postawić pytanie o to, jak zachowuje się dziecko, które rysuje, można by wskazać kilka cech: dziecko jest skupione, coś „mówi” lub pokrzykuje, często w rytm stawianych znaków graficznych. Interesuje się tym, co robi, może być pochylone nad powstającą pracą, może wysunąć język, może powtarzać rysowane elementy, by je opanować, utrwalić. Posiłkując się wiedzą psychologiczną można wskazać, że podczas rysowania zaangażowana jest sfera poznawcza, emocjonalna, spostrzeżeniowa, fizyczna osobowości dziecka. Dziecko rysuje całym sobą (Szuman 1990). Co zatem wiedzą i czego mogą się dowiedzieć opiekunki i kierownicy, organizujący zajęcia zachęcające dziecko do ekspresji plastycznej?

Zachowanie dziecka podczas rysowania stało się przedmiotem rozmów pracowników żłobków z badaczem. Wykorzystywano wówczas przykłady rysunków dzieci wykonanych w szablonie oraz swobodnych. Omawiane prace wykonywały dzieci w żłobkach. Przeciwwstawne okoliczności powstania – szablon, czysta kartka – rysunku miały sprzyjać wydobywaniu wiedzy na temat oczekiwań małego dziecka w związku z jego twórczością plastyczną oraz działań podejmowanych lub niepodejmowanych przez dorosłego. Odwoływanie się, w toku wspólnych rozmów, do literatury dotyczącej twórczości plastycznej dziecka, miało ukazać naukowy dorobek psychologii na ten temat oraz wskazać jednoznaczne stanowisko badaczy zagadnienia wobec oczekiwań i możliwości rysującego dziecka. Wiedza ta stała się przedmiotem rozmów. Informowała, że „bazgrota jest twórczością najbardziej spontaniczną” (Cibor 2000). Patrząc okiem „wyrobionego” dorosłego na zbiór bazgroł dzieci, narysowanych przez nie podczas zabaw w żłobku, można powiedzieć, że jest to zbiór pięknych rysunków (aneks, przykład 1). Co jednak może wyrazić słowami dorosły nieprzygotowany do odbioru prac powstałych we wczesnym okresie rozwoju rysunkowego dziecka. Bazgroły – tak niekiedy określali rodzice, jak też pracownicy, rysunki dzieci.

Badacz postawił pracownikom żłobków pytanie, który rodzaj aktywności rysunkowej służy dziecku, pokazuje dziecięce ujmowanie świata? Odwołując się do literatury poświęconej rysunkowi dziecka można wskazać stosowane przez autorów pojęcie sztuka dziecka (Wallon, Cambier, Engelhart 1993), twórczość rysunkowa dziecka (Szuman 1990), dziecko – twórca spontaniczny (Cibor 2000). Autorzy podkreślają, że przykładanie miar ludzi dorosłych do aktu tworzenia i wytworu plastycznego dziecka może skutkować zniechęceniem go do podejmowania aktywności rysunkowej. Może też uczyć dziecko „sztywnych” reguł postępowania w sytuacji rysowania (np. ruch ręki zamasyzty i jednorodny, właściwy zarysowywaniu, a swobodna, różnorodna bazgrota).

Jaki jest powód, że opiekunki przez wiele lat starały się „ulepszać” wygląd dziecięcych bazgroł? Niewątpliwie na pierwszym miejscu można wymienić przebieg edukacji w szkole kształcącej opiekunki dziecięce. Przykładem tego stanu rzeczy była obserwacja praktykantek w żłobkach, które proponowały dzieciom wypełnianie przygotowanych wcześniej szablonów. Drugim powodem była, być może, rutyna dnia codziennego, wynikająca z posiadanej wiedzy i niedostatku refleksji na temat możliwości i kompetencji małego dziecka. Również kierownicy żłobków nie niwelowali, a czasem wręcz wzmacniali istniejący sposób traktowania plastycznych wypowiedzi dzieci. Zdaniem pracowników żłobków również rodzice często oczekiwali „ładnych” prac dzieci. Można postawić pytanie o to, jakie informacje uzyskiwali rodzice, którzy bardzo często oglądali w galerii „opracowane” wytwory dzieci. Nie oglądając naturalnych bazgroł obok prac opracowanych z dorosłym, mogli uznawać zorgani-

waną aktywność plastyczną za usankcjonowany instytucjonalnie sposób pracy dziecka i pracownika placówki.

Analiza teczek z pracami plastycznymi dzieci, które są gromadzone przez opiekunki przez cały rok, pokazuje, że znajdują się tam także naturalne rysunki, malowanki dzieci. Zdaniem opiekunek dzieci rysują swobodnie podczas zajęć popołudniowych, ale prace te nie są już tak często eksponowane w galerii wytworów dziecięcych. Zatem dziecko przebywające w żłobku ma sposobność do naturalnej ekspresji plastycznej. Jednak, w związku z wykorzystywaniem szablonów, następowało również „opracowywanie” prac plastycznych dzieci tak, by były one dostosowane do oczekiwań dorosłych, by były bardziej „estetyczne” (Wallon, Cambier, Engelhart 1993), by było widoczne i wiadome dla dorosłych, co dzieci narysowały. Można powiedzieć, że wśród codziennych zabiegów, mających na celu wspieranie rozwoju dzieci w żłobku, w tym określonym aspekcie tworzenia warunków pomocy w twórczości rysunkowej – dziecko zagubiło się. To oczekiwania dorosłych decydowały często o jakości powstających prac. Na przykład do tematu „Kolorowy świat pszczoł” wybrano pomoce – szablon kwiatu, ula, pszczoły i postawiono cel: kształtowanie umiejętności posługiwania się różnymi technikami plastycznymi podczas wyklejania dużych elementów. Tak sformułowany cel oraz dobór pomocy pozwala przypuszczać, że dzieci otrzymały do wykonania określone zadanie, któremu miały w jakimś stopniu sprostać. Czy dziecko jest rzeczywiście zainteresowane wykonaniem takiego zdania?

Badacz kilkadziesiąt razy uczestniczył w zajęciach plastycznych (szacunkowo ok. 150 razy). W dzienniku instytucjonalnym zapisano wiele spostrzeżeń na temat relacji dorosłego i dziecka, stopniowo rozszerzając rejestr elementów mogących je charakteryzować. Oto one:

- przestrzeń fizyczna, pomoce i pomysł dorosłego stanowiły swoistą oprawę dla zorganizowanej aktywności plastycznej dzieci;
- słowo również było elementem relacji pomiędzy opiekunką i dzieckiem, który ograniczał samodzielne poszukiwanie przez dziecko sposobu na poradzenie sobie z zadaniem lub odwołanie się do naśladownictwa innych dzieci lub opiekunki („weź, przyklej, posmaruj”);
- słowa wypowiedziane przez opiekunki („pięknie”, „nie tak, o, tak”), pośrednio, były oceną zachowania dzieci (aneks, przykład 2);
- dotyk i słowo służyły „pomaganiu”, by dziecko sprawnie wykonało zadanie;
- dotyk prowadził, w skrajnych przypadkach, do manipulowania dłońmi dziecka, by poradziło sobie z zadaniem plastycznym (aneks, przykład 3);
- dzieci często nie poddawały się dyrektywności dorosłych. Próbowaly wykonywać coś na swój własny sposób. Dorośli czasem rozpoznawali oczekiwania dzieci.

W rozmowach toczonych podczas realizacji programu edukacyjnego opiekunki wyjaśniały, że „tak nas uczono w szkole”, by opracowywać poprzez

schemat prace plastyczne dzieci. Oczekiwania, związane ze schematem, formułowali też często kierownicy placówek wobec opiekunek. Zdaniem opiekunek również rodzice: „cieszą się” oglądając „ładne” prace dzieci. Na pytanie, jakie opinie mogliby wyrażać rodzice, gdyby zobaczyli eksponowane naturalne prace dzieci, opiekunki najczęściej odpowiadały: „rodzice powiedzieliby, że nic nie robimy, że nie pracujemy”. Można jednak przypuszczać, że rodzice oglądając wystawy opracowanych wytworów plastycznych dzieci zaakceptowali *status quo*.

Podsumowując ten fragment analizy przestrzeni społecznej placówki wskazać można dyrektywne aspekty relacji dorosłego i dziecka. Cel dorosłego kształtował te relacje, ich przebieg, określone zaangażowanie dziecka. Oczekiwania dziecka pozostawały stłumione, ale było ono w stanie wyłamywać się z opracowanych przez dorosłego reguł. Wówczas dorosły skłaniał się do akceptowania poczynań dziecka. Relacje społeczne określić należy jednak jako dalekie od naturalnych, były bowiem przemyślane przez dorosłego (zaplanowane), który zmierzał do realizacji swojego planu. Dyrektywność w relacjach pomiędzy uczestnikami życia w placówce charakteryzowana była poprzez efekt tych relacji – opanowana umiejętność, wytwór. To, co działo się pomiędzy dzieckiem i opiekunką – pomaganie przez dorosłego słowem, gestem – miało sprzyjać osiągnięciu zamierzonego efektu.

Prace plastyczne małego dziecka w dokumentach i publikacjach opracowywanych przez pracowników żłobków

Personel pedagogiczny żłobków zobligowany jest do pisemnego opracowania planów pracy (na dany dzień oraz miesiąc). W związku z realizacją programu edukacyjnego wspólnie z badaczem, pracownicy przygotowali również scenariusze zabaw do publikacji w książce *Wspólnie z dziećmi* (materiały oryginalne nie poddane jeszcze redakcji) oraz scenariusze zabaw podczas „drzwi otwartych”. Plany oraz scenariusze stanowią w tej części opracowania materiał źródłowy do analizy wyobrażeń opiekunek i kierowników na temat relacji społecznych, jakie są – zdaniem autorek – możliwe, konieczne, potrzebne, by dziecko mogło rysować czy malować. Scenariusze zawarte w książce *Wspólnie z dziećmi* są materiałem, który podlegał opracowaniu przez zespół redakcyjny.

Na podstawie analizy treści powyższych materiałów można podjąć próbę odpowiedzi na pytania o to, jaki przebieg określonych sytuacji związanych z aktywnością plastyczną ustalali autorzy poszczególnych dokumentów, jak w toku relacji pomiędzy dorosłym i dziećmi określone były ramy wspólnego działania. Wyobrażenia finalizujące pracowników o relacjach społecznych, zwerbalizowane w dokumentach, pozwolą wskazać zarys ram koncepcji działania wypracowanych w toku praktyki w placówce oraz swoistej kultury tej

praktyki, a także zarysować początek zmian wprowadzanych poprzez analizę praktyki dokonywanej przez pracowników i badacza.

Można przypuszczać, że w scenariuszach i planach zabaw znajdują się treści uporządkowane, mające określoną strukturę, komunikujące czytelnikowi w jakim celu coś się robi? (po co dziecko rysuje, maluje?) co się robi? za pomocą jakich narzędzi? (pomocy, zabawek) jak coś się robi? (jak przedstawiana jest obecność dorosłego i dziecka?). Treść analizowanych dokumentów powstawała w wyniku starań pracowników zaangażowanych w organizowanie pobytu małego dziecka w żłobku. Zatem treść dokumentów miała charakter wspólny dla osób je opracowujących. Wyobrażenia indywidualne składały się na ponadindywidualne ich wyrażanie z powodu przynależności każdej z osób do określonej kategorii profesji społecznych. Dokumenty wytwarzane przez pracowników żłobków akceptowane były przez kierowników placówek oraz podlegały analizie w trakcie wizyt pedagoga zatrudnionego w zespole żłobków. Można przypuszczać, że wyobrażenia aktualizujące się w dokumentach podlegały czynnikom kontrolującym.

Plany zabaw

Plany zabaw opracowywane na przełomie roku 1999/2000 (początek współpracy z badaczem) zawierały bardzo często cel zabaw plastycznych brzmiący następująco: kształcenie wyobraźni twórczej (dziecka). Tymczasem jedna z pierwszych wizyt badacza w żłobkach przyniosła obserwację dotyczącą prac plastycznych eksponowanych w galerii wytworów dzieci. Były to bałwanki – szablony – udekorowane naklejonymi przez dzieci elementami garderoby, wyciętymi z papieru kolorowego. Wszystkie bałwanki były wykonane bardzo starannie, były też bardzo do siebie podobne. Tylko jeden z nich miał szalik przyklejony „do góry nogami”. Dla badacza była to pierwsza informacja zachęcająca do skonfrontowania zaobserwowanego faktu z planami zabaw oraz z literaturą poświęconą rozwojowi plastycznych umiejętności małego dziecka. Analiza planów wykazała, że realizacja przedstawionego wyżej celu zabawy plastycznej określana była jako zamalowywanie farbą, zamalowywanie palcami szablonu piłki, wyklejanie plasteliną szablonu. Bardziej szczegółowa analiza planów zabaw, przeprowadzana w jednym ze żłobków przez trzy kolejne miesiące, pokazała, że w tym czasie, podczas zabaw zorganizowanych przez opiekunki, dzieci nie malowały i nie rysowały samodzielnie na czystej kartce. Ponadto wśród sformułowań celów aktywności plastycznej dziecka powtarzały się wyrażenia „dbałość o estetykę pracy”, „dokładne wykonanie pracy”. Ani razu w celach zabaw nie wspomniano dziecięcej ciekawości, spontaniczności, samodzielności w wykonywaniu prac plastycznych. Potencjał twórczy dziecka nie był w celach uwidoczniiony.

Gdyby natomiast wskazać, jakie pomoce wykonywały opiekunki, by zorganizować planowane przez siebie zajęcia plastyczne dla grupy dzieci (szablony, wycięte fragmenty wyklejanek, gwiazdki, owoce), wówczas można ujawnić pracochłonność ich przygotowania przez dorosłych. Dorosły poświęcał wiele czasu, pomysłowości, by je wykonać. Według planów, dzieci wykorzystywały owe pomoce podczas wykonywania zadań plastycznych. Zrobione przez opiekunki pomoce były narzędziem opracowywania aktywności dzieci, nadawania kierunku tej aktywności. Czy zatem w wyobrażeniach zwerbalizowanych w planach pracy na temat zajęć plastycznych dziecko było ujmowane instrumentalnie, jako ktoś, kto wykonywał propozycje, polecenia kogoś innego? Wśród słów, użytych przez opiekunki dla sformułowania celów w planach zajęć, pojawiała się niekiedy pojęcie „odtworzenie”. Najczęściej wówczas, gdy praca plastyczna nawiązywała do przypomnienia lub utrwalenia sytuacji z poprzednich lub wcześniejszych zajęć (np. inscenizacji bajki). Dziecko otrzymywało gotowe elementy, które naklejało na karton. Zajęciom towarzyszyła rozmowa na temat danego wydarzenia.

Temat, określony w planie zabaw na dany dzień, pozwalał osnuć zabawy wokół wybranego przez dorosłych zagadnienia, dotyczącego np. pory roku, zwierzęcia, zabawki. Jeden temat powodował też, że praca plastyczna, stając się integralną częścią planowanych zabaw, była wyobrażana jako czas, w którym dziecko się czegoś nauczy, coś pozna, opanuje. Stąd zapewne pojawiał się w planach cel: „rozwijanie umiejętności posługiwania się kredką, prawidłowe wykonanie pracy, dbanie o estetykę pracy”.

Aktywność plastyczna dziecka w żłobku była często uznawana przez pracowników za „zabawę artystyczną, twórczą, plastyczną”. Tymczasem, w świetle dotychczasowej charakterystyki, było to raczej zadanie plastyczne, które dziecko mogło wykonać w ramach określonych przez dorosłego pod względem czasu, miejsca, tematu, materiału, sposobu wykonania (rysowanie, naklejanie).

Scenariusze do książki

Pomysł, by opracować, w postaci publikacji, metodyczny dorobek pracowników żłobków powstał podczas badań sondażowych. Pierwotny zamiar dotyczył opublikowania scenariuszy zabaw poddanych jedynie nieznacznej redakcji. Okazało się jednak, że napisanie scenariusza na podstawie realizowanego dotychczas planu zabaw nie było zadaniem łatwym dla praktyków skupionych na działaniu, nie zaś opisywaniu tych działań. Rozmowy badacza i pracowników pozwalały wyjaśniać wątpliwości dotyczące sposobu pisania scenariuszy. Pomocne było wskazanie, że scenariusze powinny dotyczyć tych zabaw, które zostały już w żłobkach przeprowadzone w przeszłości i stanowić szczegółowy opis ich przebiegu, nawet z uwzględnieniem rozmów dzieci i opiekunek.

Scenariusze powstawały po realizacji etapu I programu edukacyjnego, zatem ich autorki były uczestnikami spotkania z badaczem dotyczącego twórczości plastycznej małego dziecka, specyfiki rozwoju rysunkowego oraz warunków, jakie może dziecku zapewnić dorosły.

Analiza treści scenariuszy przygotowanych przez pracowników żłobków, ale nie poddanych jeszcze opracowaniu zespołu redakcyjnego, pokazała, że pojawiały się w nich propozycje, by dziecko rysowało według „własnej wyobraźni i umiejętności”, by wyklejało lub konstruowało samodzielnie i według własnego wyboru. Najczęściej proponowanym dla tych celów warunkiem realizacji był zapis: „z wcześniej przygotowanych figur (trójkąty, kwadraty) każde dziecko stworzy swój indywidualny, niepowtarzalny obrazek”. Przykład pokazuje, że proponowane dziecku zadania plastyczne zmierzały do utrwalenia wiedzy (na temat figur geometrycznych), zdobytej we wcześniej przeprowadzonej zabawie.

W analizie przebiegu zabaw pojawiało się pojęcie „samodzielności dziecka w spożytkowaniu różnorodnych materiałów plastycznych”. Opiekunka pokazywała, jak stosować jakieś pomoce, instruowała, gdy dziecko wykonywało swoją pracę, ale też podkreślała samodzielność dziecka. Podczas wykonywania pracy plastycznej opisanej w scenariuszu, bardzo często odbywała się rozmowa dziecka i dorosłego. Dotyczyła tego, co dziecko robi. Ale też zdarzały się opisy rozmów, w których przypomniane były podstawowe formy grzecznościowe, przekazywane komunikaty dotyczące estetyki („prawidłowego”) wykonania pracy. Wyobrażenia opiekunek mogły nadal dotyczyć pozornej samodzielności dziecka, ponieważ, mimo że czyniło ono coś samodzielnie, to jednak czas pracy, miejsce, warunki, pomoce, rozmowa sprzyjały ukierunkowaniu poczynąń dziecka, oddaleniu go od jego własnych pomysłów.

Słowa, które opisują działania opiekunek, to: podpowiadanie, wskazywanie, gdyż dzieci miały odpowiednio wykonać pracę. Uwagę zwracają zapisane w scenariuszu słowa (pytania) dzieci, które wyrażały prośbę o pomoc, o uwagę dorosłego. Hipoteza, możliwa do sformułowania na podstawie opisanych w scenariuszach sytuacji, podkreśla, że w jakimś stopniu dyrektywne działania dorosłych zamykały drogę do samodzielnych poczynąń dziecka w zabawie, poczynąń możliwych i dostępnych dziecku w danym momencie jego rozwoju. Ważne jest również, że autorki scenariuszy uznały opisane zabawy za warte upublicznienia. Nie dostrzegły w nich trudności i problemów dotyczących dziecka, a wynikających z działania osoby dorosłej.

Scenariusze w książce

Rozpoczynając charakterystykę scenariuszy, które zostały opisane w książce *Wspólnie z dziećmi*, trzeba powiedzieć, że stały się one, w toku przygotowywania publikacji, narzędziem mediacji pomiędzy badaczem i zespołem redakcyjnym, a w konsekwencji z autorkami treści zapisanych w materiałach wyjściowych.

Przystępując do redagowania książki przyjęto, że centralną postacią w scenariuszach zabaw jest dziecko, które bawi się. Oznacza to postrzeganie dziecka jako osoby, która ma swoje pomysły, jest samodzielna, ma swój rytm, może wybierać. Cele formułowano w kategoriach bardziej ogólnych, odnoszących się do całej osobowości dziecka. Zatem zamiast np.: ćwiczenia chwytu pęsetowego, obręczy barkowej pojawia się całe dziecko, które coś przeżywa, doświadcza, poznaje, wykonuje. Dziecko jest osobą, której wybory, działanie, sposób doświadczenia współdecydują o przebiegu zabaw. Istotą obecności dziecka w zabawie jest, w założeniach celów scenariuszy, aktywność, przeżywanie, tworzenie, odkrywanie, eksperymentowanie. Osoba dorosła nie kształtuje, nie pomaga doskonalić. Posiada natomiast wiedzę na temat kompetencji małego dziecka, jakie wnosi ono do zabawy – ciekawość, radość, skupienie.

Analiza scenariuszy zamieszczonych w książce *Wspólnie z dziećmi* pokazuje, że dorosły nadal był bardzo zaangażowany w przygotowywanie różnorodnych pomocy (niekiedy dosyć skomplikowanych) do zabaw oraz w organizowanie przebiegu niektórych zadań plastycznych. Organizacyjne zaangażowanie opiekunki zostało ukryte w słowach „zagniatamy, przyklejamy, smarujemy”. Liczba mnoga sugeruje, że coś czynione było wspólnie przez dzieci i dorosłego. W zamyśle zespołu redakcyjnego słowa te miały opisywać czynności opiekunki, która wykonuje swoją własną pracę (postać z plasteliny, wydzierankę) i werbalizuje swoje poczynania, pobudzając u dzieci mechanizm naśladownictwa. Wydaje się, że w niektórych propozycjach zabaw była możliwość ekspresji siebie przez dziecko, w innych zabawach ta możliwość była mniejsza (zwłaszcza w zabawach dotyczących przetwarzania materiałów).

Małe dziecko, które bierze do rąk nowy przedmiot lub materiał, pragnie go poznać, opanować, manipulować nim, badać na znane sobie sposoby i odkrywać nowe. Musi mieć czas, by podjąć decyzję, że chce coś dotknąć, wziąć do ręki. W związku z tym wydaje się, że w książce udało się pomieścić takie zabawy plastyczne, które pozwalają na pojawienie się różnorodnych pomysłów dzieci, sposobów wykonania. Opiekunka określa początek zabawy, natomiast jej przebieg kształtują dzieci. Z opisów zabaw można wnosić, że poprawność w wykonywaniu prac plastycznych zeszła na plan dalszy. Coraz częściej podkreślany jest sam proces, uczestnictwo w zabawie, czynienie czegoś bez założenia, że powstanie wytwór łatwy do odczytania przez rodziców. Na przykład ciastolinę można ugniatć, rwać, lepić, wałkować, formować. I to wszystko (*Wspólnie...* 2003, s. 109).

Działania o charakterze dyrektywnym są jednak obecne w proponowanych zabawach plastycznych. Z powodu tematu, samego faktu zabaw zorganizowanych, określonej kolejności zabaw, konkretyzacji plastycznych poczynąń dziecka (np. kot ma wąsy w określonym miejscu), dydaktycznych aspektów zabawy (np. przekazywanie informacji o dużych i małych liściach), rozpoczynaniu zabaw w określonym czasie, z określoną grupą dzieci.

Scenariusze drzwi otwartych

Scenariusze, będące w tej części opracowania źródłem informacji na temat celu aktywności plastycznej dziecka w żłobku, powstawały podczas II etapu realizacji programu edukacyjnego, gdy badacz podjął współdziałanie również z rodzicami dzieci uczęszczających do takiej placówki. Stanowią one wstępną ilustrację efektu opracowywania analizatora podczas realizacji etapu I programu. „Drzwi otwarte” to określenie dla zabaw organizowanych w żłobku z udziałem rodziców. Podczas rozmów badacza i opiekunek, poprzedzających spotkanie z rodzicami, nawiązano do spraw poruszanych w toku spotkań w I etapie realizacji programu edukacyjnego, mianowicie naturalnej twórczości plastycznej dzieci, pracy w małych grupach oraz odchodzenia od zabaw specjalnie przygotowanych dla rodziców, na rzecz zabaw, jakie realizuje się na co dzień w placówce, w które mogą włączyć się rodzice.

Poddając analizie treść scenariuszy przygotowanych przez opiekunki w każdym ze żłobków, w związku z obecnością badacza podczas „drzwi otwartych”, można wskazać, że pojęcie „naturalny rysunek dziecka” pojawiało się w celach sformułowanych w wielu dokumentach. Natomiast pojęcia „wyobraźnia twórcza dziecka, ekspresja twórcza, ekspresja siebie”, stanowiły element celów zabaw nie tylko plastycznych. Z punktu widzenia obserwowanego dotychczas dydaktycznego podejścia do rysunków dzieci, pojawienie się pojęć eksponujących możliwości dziecka pozwala przypuszczać, że dostrzeżono kompetencje dziecka, które jest w stanie coś przedstawić, komunikować swoim działaniem plastycznym. Pojęcia wskazywane przez pracowników były również poprawnie rozwinięte poprzez wskazanie sposobu osiągania celów. Na przykład samodzielne, dowolne i swobodne malowanie rękami dowolnych kompozycji na dużym kartonie rozłożonym na podłodze, farbami o różnym kolorze. Nadal też można było przeczytać w scenariuszach cele, które pokazywały, że opiekunka zakłada: „zwrócenie uwagi na trzymanie kredki”, „poprawne posługiwanie się przez dziecko techniką...”

Wyobrażenia autorek scenariuszy ujawniały określoną wiedzę na temat dziecka – kim ono jest, co potrafi, jak coś potrafi robić, co i kto jest mu potrzebny w byciu aktywnym? W świetle analizy pisemnych wypowiedzi opiekunek można pokazać następujące kontinuum wyobrażeń o relacjach z dzieckiem:

- dziecko, które odtwarza propozycje dorosłego – dziecko, które tworzy własne pomysły;
- dziecko, które musi się dopiero nauczyć – dziecko, które jest kompetentne;
- dziecko postrzegane poprzez wybrane elementy jego osobowości (np. aspekty fizyczne) – dziecko postrzegane jako cała osoba, wielowymiarowa;
- dziecko jako współautor wytworu – dziecko w procesie tworzenia;
- dziecko, któremu warunki działania są dane – dziecko, które może współtworzyć, wybierać w określonych ramach;

– wychowawca, który buduje ściśle określone warunki – wychowawca, który tworzy ramy warunków inspirujących dziecko, pozwalających towarzyszyć wychowankowi;

– wychowawca preferujący dyrektywność – preferujący niedyrektywność.

Celem analizy relacji dorosłego i dziecka obserwowanych podczas pomocy w tworzeniu prac plastycznych stała się możliwość „przejścia” przez pracowników żłobków „drogi” od zanegowania (uzasadnienia, zrozumienia) szablonów zamalowywanych przez dziecko do akceptacji tworzenia z wykorzystaniem czystej kartki, przejścia od zamierzeń dydaktycznych w wykonywaniu przez dziecko zadań plastycznych do wspierania przez wychowawcę jego swobodnej wypowiedzi plastycznej. Prace plastyczne małych dzieci w żłobku stały się przedmiotem wspólnej (badacza i praktyków) analizy, ponieważ są zmaterializowane w postaci znaków (śladów) na papierze, są konkretne, możliwe do zaobserwowania. W toku spotkań odwoływano się do poglądów S. Szumana (1990), który podkreśla, że nauka rysunku jest dziecku potrzebna, ale pomoc wychowawcy nie powinna ingerować „poza horyzonty” dziecka dostępne mu w danym okresie rozwoju. Dla małego dziecka w działaniach wychowawcy ważna jest zachęta dorosłego do naturalnej ekspresji rysunkowej, stwarzanie warunków do spontanicznej, żywiołowej chęci rysowania, dbałość o „naturalną naiwność” dziecięcych wytworów.

Proces zmian wyobrażeń pracowników żłobków w odniesieniu do pomocy w tworzeniu przez dzieci naturalnych prac plastycznych pokazuje widoczną w ich działaniach antynomię praktyki i teorii. Antynomię tę sankcjonował stan posiadanej wiedzy, rutyna, przekonanie, że to jest słuszne, obserwowanie zachowań dzieci podczas rysowania, ale nie dostrzeganie sygnałów ich mowy ciała, stanów psychicznych (koncentracja – brak koncentracji, ciekawość – brak ciekawości). Nie poszukiwano w żłobkach wiedzy na temat rozwoju plastycznego dzieci, ale akceptowano *status quo*. Zatem powiedzieć trzeba, że kierunek zmian w placówce rozpoczął się od spostrzeżenia badacza i jego negatywnej oceny stanu rzeczy, a następnie zdarzyło się wiele sytuacji zmierzających do meliorowania rzeczywistości. Bodziec do zmian był zewnętrzny. Pracownicy budowali swoje przekonania stopniowo.

Czas i formy realizacji działań mających zmieniać sposób patrzenia pracowników żłobka na kwestie towarzyszenia małemu dziecku w jego rozwoju rysunkowym (plastycznym) przebiegały następująco: rok 2000 – odnotowanie faktu wykorzystywania szablonu w organizowaniu warunków plastycznej aktywności dzieci w żłobku; rok 2001 – przekazywanie przez badacza informacji na temat stanu wiedzy o uwarunkowaniach plastycznej ekspresji dziecka, zachęcanie do lektur, dyskusje mające za przedmiot sytuacje zaobserwowane przez badacza w żłobku podczas zajęć plastycznych, zachęcanie, by w galeriach prac plastycznych dzieci umieszczano te, które są naturalnym wytworem dziecka. W roku 2002 zaplanowano spotkania z rodzicami, proponując tematykę

dotyczącą rysunków dziecka. Zaobserwowano wówczas sytuacje ingerowania przez dorosłych (zarówno opiekunki, jak i rodziców) w proces powstawania dziecięcych wytworów. W związku z tym w dalszym ciągu badacz zachęcał do refleksji nad własnym, dorosłego, miejscem we wspieraniu rozwoju dziecka na *continuum* działań dyrektywnych i niedyrektywnych. W dalszym ciągu w galeriach prac dzieci można było dostrzec szablony. W roku 2003 zorganizowano seminarium poświęcone wielodyscyplinarnemu spojrzeniu na kwestię towarzyszenia w rozwoju małemu dziecku. Zaplanowano wówczas, że dekoracje sali konferencyjnej stanowić będą prace plastyczne dzieci. Mimo to napłynęły również prace w bardzo dużym stopniu opracowane przez dorosłych. W roku 2003 rozpoczęto również przygotowywanie przez zespół pedagogiczny każdego żłobka, projektu pedagogicznego. W tym czasie pojawiały się w dalszym ciągu sprzeciwy wobec traktowania plastycznej twórczości dzieci jako działań naturalnych, spontanicznych. Ale też zdarzały się informacje przekazywane przez opiekunki o własnym odkryciu piękna bazgroł dziecięcych i akceptacji tej formy aktywności dziecka. Nie w każdym przypadku dochodziło do zgody dorosłych na obcowanie dziecka z białą kartką. Wydaje się jednak, że upływ czasu oraz różne formy gromadzenia informacji sprzyjały refleksji na temat relacji dorosłego i dziecka w towarzyszeniu mu w twórczości plastycznej.

Twórczości plastycznej dziecka poświęcono wiele prac badawczych (Szuman 1990; Marc, Marc 2002). Uderzające jest, że w publikacjach widoczny jest wielki szacunek badaczy do dziecięcych bazgroł. Precyzja opisu, w jaki sposób dziecko wykonuje bazgroł, pokazuje, jak wiele dzieje się na kartce papieru, ale też jak wiele przeżyć, zdarzeń, ruchów dzieje się w dziecku, wykonującym rysunek. Wyniki badań stawiają dziecko, nie dorosłego, w centrum zdarzeń, dotyczących powstawania rysunku. Dziecko opanowuje, uczy się, kieruje, zdobywa umiejętności rysowania (Szuman 1990; Fleck-Bangert 2001). S. Szuman podkreśla, że umiejętność kreślenia linii, ich różnorodnych kształtów, które odnaleźć można w bazgrołach dziecka ma pierwszorzędne znaczenie dla jego dalszego rozwoju rysunkowego. Nie można zatem tego aspektu aktywności dziecka bagatelizować czy ograniczać.

Jakie zatem zadania mogą podjąć pracownicy żłobków, by relacje z dzieckiem, w sytuacji twórczości plastycznej, stawały się spójne ze stanem wiedzy na ten temat. Można wskazać następujące działania edukacyjne:

- weryfikację swojego stanu wiedzy;
- weryfikację swoich umiejętności;
- określenie koncepcji dotychczasowego działania – dyrektywność;
- określenie koncepcji możliwego działania – niedyrektywność;
- samodzielne poznanie swojej praktyki poprzez obserwację;
- refleksja, dostrzeżenie problemu;
- wprowadzanie nowych form działania do praktyki.

W toku spotkań poświęconych analizie relacji dorosłego i dziecka w sytuacji podejmowanej przez nie aktywności plastycznej, badacz zetknął się z wielkimi, ale głośno wyrażonymi opiniami na temat przydatności schematu we wspieraniu plastycznego rozwoju dziecka, opinii, że dzieci lubią szablony, bo jest to dla nich ciekawe. Wydaje się, że nie jest prostą sprawą rezygnacja z utrwalonych sposobów postępowania. Odwoływanie się do teoretycznych uzasadnień dla budowania postawy refleksyjnego praktyka w relacjach z małym dzieckiem – np. prac Szumana, Wallona, Cambiera – jest niewystarczające. Dlaczego tak dużo czasu potrzeba pracownikom na akceptację „białej kartki”? Można wskazać następujące powody:

- wcześniejsze oczekiwania kierownictwa;
- wykształcenie;
- doświadczenie w praktyce zawodowej;
- niedostatek refleksji nad praktyką;
- niedostatek „wpatrywania się w dziecko”;
- oczekiwania rodziców („wyuczone w żłobku?”);
- niedostatek poszukiwania wiedzy na temat aktywności plastycznej dziecka do 3. roku życia.

Analiza relacji opiekunki i dziecka podczas organizowanej w żłobku aktywności plastycznej stanowiła pierwszy analizator poddany opracowaniu wspólnie z badaczem. Pracownicy zaczęli rozmawiać o swojej praktyce, konfrontować własną wiedzę praktyczną ze stanowiskami teoretycznymi (psychologia rozwojowa, psychologia twórczości), odmiennie charakteryzującymi możliwości i oczekiwania małego dziecka. Wiedza teoretyczna dana z zewnątrz (instytucja zewnętrzna), poddawana analizie, w budowanej przez pracowników i badacza przestrzeni edukacji, pozwalała wyrażać zgodę bądź niezgodę na proponowane zmiany, umożliwiało poznawanie oczekiwań dziecka, tego co sprawia mu radość, pomaga w rozwoju lub trwanie przy dotychczasowych przekonaniach (szablon). Czas i przestrzeń zaznaczyły się wyraźnie w ustosunkowaniu się praktyków do wiedzy teoretycznej.

4.2. Zabawa zorganizowana

W poprzednim paragrafie pokazano, że analizator poddany analizie badacza i refleksji pracowników odkrywa ukształtowaną strukturę reguł działania pracowników i użytkowników placówki. Rozpatrywanie analizatora w odniesieniu do teoretycznej koncepcji pomocy w rozwoju i towarzyszenia w rozwoju, podczas różnorodnych form wymiany symbolicznej (rozmowa, czytanie, seminarium), pokazuje zarysowujące się możliwości zmian w placówce i oporu wobec nich. W pedagogice instytucjonalnej podkreślana jest zasada podejmowania analizy „wszelkich dróg komunikacji” (Fredefon 1992, s. 159) pomiędzy

wychowawcą i wychowankiem. Zaznaczana jest w ten sposób możliwość (konieczność) poddania analizie gamy sytuacji, w których przebywa dziecko i dorosły. Stąd dążenie badacza do wyłonienia kolejnego analizatora. Stała się nim zabawa, a szczególnie zabawa zorganizowana. Ów przymiotnik „zorganizowana” pozwolił wskazać zabawy dopołudniowe jako analizator relacji społecznych zachodzących w placówce, charakteryzujących jej przestrzeń społeczną. Zabawa zorganizowana stanowiła stały element organizacji pobytu dziecka w żłobku, zapraszane do niej były wszystkie dzieci, opiekunka zobowiązana była zaplanować ich przebieg. W odniesieniu do stanowiska prezentowanego w literaturze przez autorów, podejmujących kwestię zabawy dziecka jako aktywności swobodnej, analiza sytuacji zabawy zorganizowanej może dostarczyć wiedzy zarówno badaczowi, jak i pracownikom na temat cech działania w polu praktyki. Zapisy w dzienniku instytucjonalnym, dotyczące relacji budowanych przez opiekunki i dzieci oraz rozmów pracowników z badaczem, pozwoliły poddać analizie cechy przestrzeni społecznej placówek.

Zabawa małego dziecka jest jego sposobem bycia w świecie ludzi oraz przedmiotów. Czemu służy zabawa małego dziecka? – machanie nóżkami i chwytywanie ich rękami, ogryzanie plastikowej książeczki, chlapanie wodą, budowanie wieży z klocków, którą się następnie burzy? W literaturze bardzo wyraźnie podkreśla się takie cechy zabawy, jak możliwość wyrażenia siebie przez bawiącego się, tworzenie, bycie wolnym (Jardine 2001, s. 32–33). Zabawa dziecka służy do odkrywania nowych, w jego życiu, stosunków ze światem i ze sobą (Marcelli 2001, s. 30), ale bezpośrednio nie przynosi wymiernych korzyści (*gratuite*) – wytworów, obserwowalnych umiejętności. Dlatego też należy raczej pytać o sens zabawy w życiu małego dziecka. Na to pytanie w literaturze można odnaleźć pogląd, że „zabawę należy rozumieć jako aktywność wpisującą (dziecko) w sieć relacji, w ramy społeczne” (Brougère 2000, s. 39). Dziecko podczas zabawy wybiera, organizuje, decyduje, ujawnia swoje kompetencje fizyczne (sprawność fizyczna) i psychiczne (ciekawość, inicjatywa, orientacja w świecie na swój własny sposób). Na przykład, zapach przytulanki pachnącej domem może uspokoić dziecko przebywające poza nim (dziecko pamięta i rozpoznaje), krzyk, na który pojawia się matka, pozwala mu uczyć się, że może samo coś osiągnąć (Mrugańska 1999).

Trzeba podkreślić, że w opisywaniu zachowań dziecka bawiącego się ważne są sformułowania, które określają, że ono bawi się, uczy się, inicjuje, wybiera. Za pomocą tych określeń można podkreślić, że dziecko, poprzez zabawę, uczestniczy w procesie nabywania autonomii. Jaka zatem obecność dorosłego jest potrzebna dziecku bawiącemu się? H. Olechnowicz wskazuje, że

działanie wbrew naturalnym, dyktowanym przez naturę, dążnościom dziecka jest po prostu nieskuteczne, gdyż na tym poziomie rozwoju nie potrafi ono jeszcze świadomie podporządkować się tym wymaganiom dorosłych, których celu nie rozumie (Olechnowicz 1999, s. 53).

Zabawa jest w życiu małego dziecka podstawową formą aktywności, dzięki której poznaje ono siebie i świat. Wincenty Okoń (1995) zaznacza, iż zabawa jest odpowiednią formą aktywności dziecka do 6. roku życia, zanim będzie ono dojrzałe do podjęcia nauki, pracy i aktywności społecznej. Radość, poczucie swobody, zachwyt, skupienie, to najczęściej wskazywane w literaturze uczucia, jakie człowiek – dziecko i dorosły – przeżywa podczas zabawy. Trzeba powiedzieć, że w analizie zabawowej aktywności dziecka, autorzy (Okoń 1995) podkreślają przede wszystkim jej spontaniczny charakter, niezależny od intencjonalnego wpływu wychowawcy, ale kształtujący się w relacjach z dorosłymi. Dzieci potrzebują w zabawie bodźców z zewnątrz, od dorosłych, poprzez bowiem zaangażowanie dorosłego dziecko ma do dyspozycji wiele nowych pomysłów. Jeżeli dzieci te pomysły zaakceptują, jeśli spodobać się im one, wówczas zabawa może trwać.

Jeżeli zabawa małego dziecka jest charakteryzowana jako aktywność spontaniczna, swobodna, według zainteresowań dziecka, według jego rytmu i reguł, ale też pozwalająca spotkać się z regułami innych dzieci i dorosłych (Brougère 2000; Sternis 2000; Mesli 2000), to można zapytać, jaki jest cel zabaw swobodnych? Wydaje się, że odpowiedź nasuwa pojęcie autonomii. Małe dziecko ma już określone kompetencje (zmysłowe, emocjonalne, intelektualne i społeczne), pozwalające mu budować porządek świata, poczucie bezpieczeństwa. Pogląd ten pokazuje, że dziecko chce się bawić, wybierać, organizować na swój własny sposób, podlegając stopniowo procesowi nabywania autonomii. Zapewne oczekuje, że dorosły nie będzie wykonywał za nie czynności, jeśli nie jest to konieczne, natomiast będzie pozwalał mu wystarczająco przejawiać inicjatywę, by mogło eksperymentować podczas zabawy według własnego pomysłu, będzie dawał czas na wykonywanie czynności, będzie zauważał, że dziecko ma ochotę wykonywać coś samodzielnie, będzie pozwalał podejmować decyzje, np. w kwestii wyboru przedmiotu, miejsca zabawy, będzie pozwalał dziecku konfrontować się z trudnościami, z którymi może ono dać sobie radę w atmosferze szacunku i bezpieczeństwa (Contrepois 2003).

Relacje opiekuńcze i dzieci podczas aktywności zorganizowanej

Zabawa zorganizowana jest ukierunkowana na osiągnięcie pewnych zamierzeń pedagogicznych i dydaktycznych wyrażonych w postaci celów. Wydaje się, że wyraźne zaznaczanie celu dydaktycznego w zabawie, podkreślającego, że dziecko ma się czegoś nauczyć, coś opanować, czymś się wykazać, może odebrać mu radość. Również wychowawca może nie doświadczyć zachwytu mając takie oczekiwania wobec zabawy z dzieckiem (Flemming 1999, s. 34).

Zabawy zorganizowane w żłobkach odbywały się od godziny 9 do 11 (11.30). Zabawy te były zaplanowane ogólnie, w zamierzeniach wychowaw-

czych na dany miesiąc, a następnie szczegółowo, w planach zabaw na dany dzień tygodnia. Plany zawierały propozycję 5 zabaw, związanych tytułem, cele zabaw oraz opis potrzebnych pomocy i zabawek. Zabawy zorganizowane miały przebieg zaplanowany przez wychowawcę, wymagały jego uczestnictwa, polegającego na kierowaniu przebiegiem zabawy, ale też na emocjonalnym zaangażowaniu się w poczynania dzieci i swoje własne – przyjemność, radość, wspólne czynienie czegoś. Zabawa zorganizowana miała przypisane jej reguły lub zasady. Dziecko, by uczestniczyć w niej, powinno się poddać tym regułom. W odniesieniu do dziecka w żłobku im tych reguł mniej, im są bardziej proste, wypowiedziane w postaci krótkich zdań, popartych określoną czynnością, tym lepiej są rozumiane przez dziecko.

Zabawa zajmuje dziecku, przebywającemu w żłobku wiele czasu. W kontekście zabawy dziecka w placówce pomyślana jest przestrzeń fizyczna – bawialnia, ogród, inne dostępne pomieszczenia, zabawki, kąciki tematyczne. Warunki formalne – plany zabaw, uroczystości „drzwi otwartych” oraz rzeczowe – pomoce, dekoracje, stroje, są przygotowywane przez pracowników z uwagi na zabawę dzieci w grupie. Różnorodnie przedstawia się obecność osób dorosłych podczas zabaw w żłobku, mogą to być bowiem nie tylko opiekunki, ale też osoby z rodziny dziecka (np. Dzień Babci, drzwi otwarte) lub profesjonaliści (np. rytmika, przedstawienie teatralne).

Uczynienie z kwestii zabawy analizatora stało się, w toku działań edukacyjnych realizowanych z pracownikami żłobków, sposobem na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie jak jest? (jak organizowane są warunki zabawy małego dziecka, jak budowane są relacje dorosłego i dziecka – grupy dzieci?), jaka jest koncepcja działania personelu w żłobku oraz jak być może? (jak można wprowadzać nowe podejście teoretyczne do tworzenia relacji i sposobu myślenia o zabawie małego dziecka?). Zabawa samodzielna dziecka, zabawa z opiekunkami to sytuacje, które poddane analizie, dokonanej przez pracowników i badacza, pozwolą pokazać koncepcję działania w polu praktyki na początku współpracy placówki praktyki i uczelni wyższej oraz mogą stanowić uzasadnienie dla projektowania zmian w placówkach.

Analiza wyników obserwacji zabaw realizowanych w żłobkach, w godzinach popołudniowych, pozwoliła dokonać opisu przestrzeni społecznej placówek z punktu widzenia relacji społecznych, zachodzących w toku zabaw pomiędzy opiekunkami i dzieckiem oraz grupą dzieci. Często w tej publikacji, gdy mowa o relacjach pomiędzy dorosłym i dzieckiem, stosowana jest liczba mnoga – dzieci – oznaczająca grupę wychowawczą, w której przebywa kilkoro lub kilkanaścioro małych dzieci bądź liczba pojedyncza – dziecko. Owo zestawianie liczby pojedynczej i liczby mnogiej dzieci, tworzących relacje międzyludzkie w placówce znamionuje dylemat, obecny zarówno w praktyce wychowawczej, jak w analizie tej praktyki w kontekście relacji społecznych.

Wszystkie żłobki w wielkim mieście mogły, w czasie realizacji badań, przyjąć około 1660 dzieci do 78 grup wychowawczych w 31 placówkach. Najczęściej liczba niemowląt jest niższa niż liczba dzieci w grupie tzw. raków (2. rok życia) i w dziecińcu (3. rok życia). Na ogół do grupy wychowawczej kierownik może zapisać 25 dzieci i zwiększyć tę liczbę o około dziesięć procent z uwagi na czynniki ekonomiczne związane z wykonywaniem przez placówki planów przepracowanych godzin pracy, zdarzające się choroby dzieci i ich nieobecność. Zatem w grupie może przebywać nawet 28 dzieci. Pytania o optymalną liczbę dzieci w grupie są uzasadnione. W przepisach dotyczących żłobków we Francji wielkości te zostały określone w aktach prawnych, regulujących organizację placówek. Do grupy niemowląt przyjmowanych jest 15 dzieci, do grup starszych do 20 wychowanków. W żłobkach, mających tylko jedną grupę, może przebywać 25 dzieci (projekty i przepisy; *Projet pedagogique* 2001). W badanych żłobkach liczba dzieci, przebywających w danej placówce określonego dnia, była niekiedy niższa niż liczba dzieci zapisanych (np. z powodu choroby). Jednak zdarza się, że obecne są wszystkie dzieci.

Kwestia dużej liczby małych dzieci w grupie wychowawczej, podejmującej zabawę zorganizowaną, ujawniła, na podstawie analizowanych sytuacji, dwa sposoby angażowania dzieci w aktywność proponowaną przez opiekunkę. Pierwszy sposób pozwalał dzieciom zaangażować się w zabawę w grupie według własnych możliwości, pomysłu. Wielkość grupy (np. 25 dzieci) nie przeszkadzała opiekunce w nawiązaniu kontaktu wzrokowego z każdym patrzącym na nią dzieckiem (np. taniec). Drugi sposób powodował, że dzieci czekały w kolejce, by podjąć proponowaną aktywność, nie widziały wszystkich zdarzeń związanych z zabawą (np. wrzucanie przedmiotu do kosza), czekając nie bawiły się, marnowały swój czas. Opiekunka dbając o sprawność wykonania czynności przez dzieci, koncentrowała się w danym momencie właściwie na jednym dziecku.

W czasie przeprowadzania obserwacji zabaw w poszczególnych placówkach, w grupie wychowawczej przebywały najczęściej 3–4 osoby dorosłe. Możliwe było zatem utworzenie 3–4 mniejszych grup, w których dzieci mogły bawić się razem z dorosłym. W dotychczasowej praktyce, przed rozpoczęciem współpracy z badaczem, pracownicy żłobków stosowali następujące rozwiązania:

- zabawy prowadziły tylko opiekunki, salowe przebywały wśród dzieci, przytulały potrzebujące tego, zachęcały do zabawy, czuwały, by dzieci uczestniczyły w zabawach zorganizowanych;
- zabawy przygotowywały i przeprowadzały naprzemiennie (co drugi dzień) opiekunki;
- dzieci bawiły się w dużej grupie, natomiast do wykonania zadania wymagającego indywidualizacji, zapraszanych było 2–3 dzieci, często do innego pomieszczenia, by np. ułożyć w ciszy puzzle;

– tworzone dwie grupy prowadzone przez opiekunki, każda grupa realizowała ten sam temat;

– tworzone 3–4 grupy, z których dwie, wraz z opiekunkami, uczestniczyły w zabawach tematycznych, natomiast 1 lub 2, pod opieką salowych, bawiły się swobodnie, np. mega klockami, w innym pomieszczeniu.

Obserwowana różnorodność rozwiązań obecnych w praktyce wskazała, że w kilku żłóbkach pracownicy wcześniej podjęli starania, by wprowadzić modyfikację organizacji warunków do zabawy. Jednak w momencie, gdy pojawiła się propozycja (dyrektora, pedagoga, badacza), by podczas zabaw zorganizowanych tworzyć małe grupy, obmyślono i realizowano różnorodne sposoby podziału dużej grupy na mniejsze. Opiekunki proponowały dzieciom ubieranie się w różnokolorowe szarfy, naklejanie na ubranie kolorowych foliowych emblematów, wyróżnianie grup ze względu na wiek dzieci. Występowały również sytuacje, gdy zapraszano dzieci po imieniu, „wybierając je” do danej grupy. Na podstawie analizy wyników obserwacji trzeba powiedzieć, że podział na mniejsze grupy wprowadzany był stopniowo. Jednak ta niewielka modyfikacja została uporządkowana przez pracowników. Można powiedzieć, że została ona opracowana w myśl realizowanej koncepcji działania (zarysowanej już w toku analizy aktywności plastycznej) – dorosły obmyślał działanie, przygotowywał się do niego, dziecko, przy ograniczonym wyborze, realizowało pomysł dorosłego.

Podczas wizyt w żłóbkach badacz niejednokrotnie notował, że zabawy przeprowadzono w jednej, licznej grupie dzieci. Wydaje się, że powodem tego był zwyczaj organizowania zabaw głównie w bawialni lub w jadalni. Z czasem dostrzeżono możliwość spożytkowania innych pomieszczeń – holu, sypialni, łazienki (do zabaw z wodą), pomieszczeń wcześniej nie używanych, w których umieszczono materace, zabawki, baseny z piłkami. Kolejną przyczyną były dotychczasowe doświadczenia pracowników w organizowaniu zabaw w jednej grupie oraz niedostatek zaufania do jej podziału: „my proponujemy zabawy w dwóch grupach, a dzieci i tak będą przebiegały od jednej do drugiej grupy”. Niekiedy opiekunki zakładały, że tworzenie małej grupy winno przypisywać do niej dziecko na cały czas zabawy. Można to zrozumieć w żłóbkach, w których pomieszczenia do zabaw dzieli klatka schodowa (bezpieczeństwo dzieci). Jednak w większości placówek kompleks bezpiecznie połączonych sal tworzy odpowiednie warunki lokalowe. Ponadto obserwacja zabaw swobodnych dzieci w tzw. kąciach tematycznych (zestaw zabawek i urządzeń połączonych wspólnym tematem, np. kuchnia, warsztat mechaniczny, lekarz) pokazała, że podczas zabawy dzieci tworzą małe grupy, zmieniają je, powracają, korzystają z różnorodności możliwych zabaw. Zatem uważna obserwacja zachowań dzieci podczas zabawy, w trakcie rysowania, dostarcza bogatej wiedzy o możliwościach dziecka, o jego kompetencjach społecznych i oczekiwaniach wobec warunków koniecznych zabawy (swobody, wyboru). Pracownicy żłóbków,

realizując określoną koncepcję działania, nie podejmowali postępowania charakteryzowanego jako kompetencja uważnego obserwowania dziecka podczas różnorodnych sytuacji w placówce, by zmieniać lub modyfikować swoje – dorosłego – działania.

W żłobkach, w których zaakceptowano pomysł organizowania małych grup, można było zaobserwować pewną sprawność w realizowaniu zaplanowanych zabaw, np. zsynchronizowanie czasu trwania zabaw poszczególnych grup w różnych pomieszczeniach, dbałość o to, by nikt się nie spieszył, by dzieci miały możliwość przyłączenia się do innej grupy. Zdarzały się jednak i takie sytuacje, gdy jedna z grup skończyła swoje zadania wcześniej i zmuszona była oczekiwać na zakończenie poczynań innej grupy. Obserwowano wówczas oczekiwanie, wypełnianie czasu, jego stratę.

W żłobkach, które zaakceptowały zabawy w mniejszych grupach, opiekunki wyrażały pogląd, że dzieci wolą bawić się w małej grupie. Na przykład, wśród dzieci dwuletnich, opiekunki obserwowały, że dziecko chętniej bawi się, gdy w sali znajduje się mniej dzieci. Natomiast, gdy liczba ta jest duża, dziecko wydaje się wyciszone, bardziej obserwuje niż uczestniczy w zabawach.

Małe, 4–6-osobowe grupy, mogą – zdaniem psychologów – sprzyjać powstawaniu żywych relacji pomiędzy dziećmi oraz między dziećmi i dorosłymi. Relacje najintensywniej kształtują się jednak pomiędzy dwojgiem dzieci (Niebrzydowski 1999). W żłobku mała grupa liczy najczęściej 6–10 dzieci. Jak wskazywały opiekunki, już nawet w tak licznej grupie była możliwość:

- rzeczywistego uczestnictwa w przeżyciach dzieci;
- by dziecko mogło być blisko osoby dorosłej, gdy jest mu to potrzebne;
- nawiązania bezpośrednich relacji z każdym dzieckiem, rozmowa, pomoc;
- przeżywania ciszy i skupienia lub radości w kameralnych warunkach;
- by zabawy trwały tak długo, jak to jest potrzebne ich uczestnikom.

Przestrzeń fizyczna w zabawie może sprzyjać swobodzie lub budowaniu porządku, dystansu i oddalenia. W żłobku, długie ławki służyły niejednokrotnie do porządkowania przestrzeni fizycznej: na przykład ustawione w kształcie litery V, skupiały dzieci w jednym miejscu w sali, w celu zrealizowania jakiegoś zadania, np. czytania bajki. Również pewne zwyczaje, rozpoczynające zabawę, określały jej fizyczną przestrzeń. Na przykład, po podaniu sobie rąk, wszyscy ustawiali się w kręgu, siadali, po czym rozpoczynała się zabawa. Można powiedzieć, że w konkretnych sytuacjach dzieci nie bawiły się, uczestniczyły natomiast w danej propozycji dorosłego, mającej na celu zorganizowanie ich w określony sposób, w pewnym miejscu sali. Przygotowanie do zabawy zabierało nieco czasu opiekunkom, a także dzieciom.

Dzieciom niekiedy odbierana była możliwość pełnego uczestniczenia w zdarzeniu, właśnie z uwagi na wykorzystanie przestrzeni fizycznej (aneks, przykład 4). Zagospodarowanie przestrzeni fizycznej było zróżnicowane z uwagi na rodzaj realizowanej zabawy. W planach zabaw uwzględniano m. in. zabawy

ruchowe, plastyczne, muzyczne, dydaktyczne. Najczęściej podczas tej ostatniej kategorii zabawy opiekunka „oddalała się” przestrzennie od dzieci, aby wszystkie mogły zobaczyć ilustrację lub inne pomoce. Działo się tak nawet w przypadku małych dzieci, w wieku 1,5–2 lat. Kwestia dystansu i bliskości w przestrzeni fizycznej była widocznym elementem zachowania opiekunki wobec licznej grupy dzieci. Można postawić pytanie: jaki jest powód dużej dbałości dorosłych o to, by dzieci robiły coś w kolejności, by siedziały w zorganizowany sposób? Nasuwające się pytanie do opiekunek brzmi: czy zaobserwowały, jak przedstawia się zainteresowanie przebiegiem zabawy dzieci siedzących w rzędzie, oddalonych od ciekawej zapewne książki czy zabawki?

Plany zabaw

W planie zabaw zorganizowanych, przygotowywanym przez opiekunki każdej grupy na dany dzień tygodnia, przewidzianych było, z reguły, pięć zabaw. Zaobserwowano również sytuacje, gdy planowano sześć–siedem zabaw lub też mniej, np. trzy. Analiza wyników obserwacji zabaw przeprowadzonych w żłóbkach pokazała, że liczba zabaw rzeczywiście zrealizowanych wynosiła nawet do czternastu. W takim skrajnym przypadku, dzieci rozpoczynały zabawy o godzinie 9 rano i uczestniczyły w nich do godziny 11.30, z krótką przerwą na drugie śniadanie. Jednak najczęściej uczestniczyły w pięciu zabawach. Po ich zakończeniu czas przeznaczany był na swobodną aktywność: zabawy klockami, samochodami lub odpoczynek przy dźwiękach muzyki.

Czas trwania zabaw małych dzieci w żłóbkach mierzony był przez badacza podczas „drzwi otwartych” z udziałem rodziców. Była to sytuacja niecodzienna. Wówczas najkrótszy czas zabaw wynosił 50 minut, natomiast najdłuższy ok. 60–70 minut. Ten wynik, w świetle badań psychologicznych, wskazuje na wydłużony czas zaangażowania dzieci 2,5–3-letnich (w tej grupie wiekowej prowadzono obserwacje) w zabawę (Okoń 1995, s. 238). Trzeba jednak podkreślić, że dzieci aktywnie uczestniczyły w zabawach. Propozycja kilku zabaw powodowała, że ich dynamika sprzyjała zmienności, różnorodności bodźców, które mogły aktywizować zaangażowanie dzieci. Obserwowano zmienność sytuacji, w których hałas i cisza, koncentracja i relaks, ruch i spokój następowały naprzemiennie. Jednocześnie zabawy były na ogół krótkotrwałe, jak się wydaje ciekawe dla dzieci i nie zanedo męczące.

Najczęściej obserwowane przez badacza ramy czasowe trwania zabaw przedstawiają się następująco:

Z uwagi na czas trwania:

- zabawy kończyły się tuż przed obiadem, trwały od godziny 9 do 11 (11.30);
- zabawy kończyły się przed obiadem, ale trwały od godziny 10.00;

– zabawy trwały krótko, poprzedzone i zakończone swobodną aktywnością zabawową dzieci.

Z uwagi na przerwy na odpoczynek dzieci:

– zabawy nie były rozdzielane przerwą na odpoczynek;
 – zabawy były rozdzielane przerwą na odpoczynek lub inną swobodną aktywnością dzieci spowodowaną zachowaniem wychowanków (np. brak koncentracji);

Wyjaśnienia faktu dużej liczby zabaw proponowanych dzieciom oraz długiego czasu ich trwania poszukać można w uzasadnieniach opiekunek. Otóż taka sytuacja została wywołana obecnością badacza (lub też pedagoga zespołu żłobków). Opiekunki, według ich wypowiedzi, chciały dobrze przygotować się do tej wizyty i być dobrze ocenionymi. Chciały pokazać wspólną z dziećmi zabawę od jak najlepszej strony. Jednak czas – a raczej sposób jego zagospodarowania w odniesieniu do małego dziecka, wymaga refleksji wychowawcy. Mogą jej sprzyjać takie np. pytania: na ile dziecko potrzebuje dorosłego podczas zabawy? jakie tempo zabawy sprzyja poszczególnym dzieciom? czy ma ono być jednakowe dla wszystkich dzieci?

Badacz zanotował w dzienniku instytucjonalnym sytuację, gdy zabawy zorganizowane nie były centralnym wydarzeniem dnia. Relacje społeczne budowane przez dorosłych i przez dzieci, często usytuowane były wówczas w sytuacjach nie zaplanowanych formalnie. Ich inicjatorem było dziecko. Dorosły był wśród dzieci, które bawiły się, obserwował je, niekiedy uczestniczył w zabawie. Zaproponowane zabawy zorganizowane miały jednorodny charakter – bez podziału na tematycznie połączone zabawy dydaktyczne, plastyczne, ruchowe, muzyczne. Po prostu, grupa osób siedziała w kręgu, rozmawiała, zadawała pytania, szukała odpowiedzi, śmiała się, dzieliła się poczuciem humoru. Nikt się nie spieszył. Rytm zabawy wyznaczony był zainteresowaniem dzieci.

Na ogół jednak podczas zabaw zorganizowanych opiekunka proponowała dzieciom pięć zabaw. Miały one w zamyśle (zabawa tematyczna, muzyczna, ruchowa, plastyczna, dydaktyczna) sprzyjać zaangażowaniu wszystkich sfer osobowości dziecka – biologicznej, społecznej, kulturalnej i emocjonalnej. Dorosły, planując zabawy, starał się dbać o wszechstronny rozwój wychowanka. Wydaje się jednak, że w toku realizacji planu „gubiło się” przy tym dziecko.

W wypowiedziach opiekunek, zanotowanych podczas spotkań z badaczem, niejednokrotnie ujawniano opinie, że dzieci są pełne energii, żywiołowe, szybko regenerują swoje siły. Ale jednocześnie podkreślano, że piątek jest dla dzieci dniem trudniejszym, są bowiem one już zmęczone tygodniem pobytu w placówce życia zbiorowego. Również w poniedziałki opiekunki obserwowały trudności dzieci z ponowną adaptacją w placówce – rozdrażnienie, ponowne odczytywanie reguł, tęsknota.

Plan zabaw, przygotowywany wcześniej, może – jak się wydaje – stanowić zarys możliwych zdarzeń. Ze strony pracowników potrzebne jest wyważenie

inicjatywy własnej i dziecięcych możliwości i oczekiwań (aneks, przykład 5). Istotne jest zwrócenie uwagi na zaplanowaną strukturę czasu, którą można realizować i analizować z punktu widzenia zaangażowania dziecka w zabawy. Analiza wyników obserwacji pokazała, że opiekunki:

- forsowały swój plan;
- wsłuchiwały się w zachowania dzieci i modyfikowały plan zabawy;
- realizowały swój plan, ale to dzieci decydowały, jak skorzystają z zaproszenia do zabawy.

W zabawie dzieci miały się czegoś nauczyć, coś wykonać. Nie było tu zbyt wielu możliwości swobodnej aktywności. Analiza przebiegu zabaw zorganizowanych pozwala zastanowić się nad kwestią, na ile dziecko odtwarza, na ile zaś tworzy oraz jakie są proporcje twórczego i odtwórczego zaangażowania dziecka w różnorodne propozycje dorosłych. To spostrzeżenie stanowi przesłankę różnicującą kulturę praktyki w żłobkach. Zaobserwowano bowiem dwie możliwości organizowania zabawy przez opiekunki. Jedna z nich sprawia, że dziecko podporządkowuje się zasadom zabawy zorganizowanej przez dorosłego, natomiast druga możliwość dopuszcza sytuację, że choć dorosły organizuje dobór zabaw, ich kolejność, to w dużym stopniu są one tylko pomysłem poddanym dzieciom. W gruncie rzeczy dzieci swoją aktywnością nadawały jakość zabawie.

W swojej propozycji zabawy zorganizowanej dorosły najczęściej najprawdopodobniej zakładał, że dzieci będą w niej uczestniczyć. Jego propozycja miała charakter jednorodny co do czasu rozpoczęcia, uczestnictwa, miejsca, tematyki, form aktywności. Czy jednak równie jednorodne były oczekiwania, możliwości i chęci dzieci do zabawy w danym momencie? W każdym ze żłobków badacz odnotował sytuację, gdy niektóre dzieci nie uczestniczyły w proponowanej aktywności. Podczas spotkań z opiekunkami, poświęconych omawianiu zaobserwowanych w toku zabaw sytuacji oddalenia dziecka od nurtu zabaw zorganizowanych, sformułowano wiele pytań:

- dlaczego opiekunki odczuwają niekiedy niepokój z powodu tego, że dziecko nie robi tego, co inne dzieci?
- dlaczego akceptują dowolne zabawy niektórych dzieci?
- czy reguły życia zbiorowego zakładają, że wszyscy muszą robić to samo, co inni?
- czy trzeba, czy nie trzeba wychodzić naprzeciw indywidualnym oczekiwaniom dziecka?
- jak zapewnić bezpieczeństwo dziecku, bawiącemu się poza grupą?
- czy dziecko nie potrafi skoncentrować się na jakiejś czynności? (obserwacje pokazują, że potrafi, ale w warunkach zabawy swobodnej lub indywidualnych relacji);
- czy wszystkie działania można nazwać zabawą?

Odnosząc się do zaobserwowanych w żłobkach działań, zabawą może stać się taniec, śpiewanie, podrzucanie piłki, lepienie, pokonywanie toru przeszkód, lecz nie w formie tkwi istota zabawy, ale w sposobie zaangażowania dziecka, w tym, jak ono przeżywa zabawę, jak w niej uczestniczy. Zdaniem W. Okonia (1995, s. 44) zabawa sprzyja samodzielnemu poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości oraz przeżywaniu przyjemności z działania. Pytanie dotyczy kwestii zasadniczej, czy podczas „zabaw zorganizowanych” dziecko bawi się, czy też realizuje określone zadanie postawione przez dorosłego?

Słowo, w relacjach społecznych, służy przekazywaniu informacji na temat reguł określających daną zabawę, opisywaniu stanów emocjonalnych uczestnika relacji, powodowaniu, by ktoś coś zrobił. Słowo pozwala wyrażać aprobatę lub zganić, może wspierać bądź przytłaczać. Umiejętność posługiwania się słowem łączy się z umiejętnością słuchania. Zabawa dziecka i dorosłego niejednokrotnie jest pretekstem do spożytkowania słowa, do mówienia o zdarzeniach, do werbalizowania sytuacji, w których znajduje się dziecko (Dolto 1985).

Słowo służyło opiekunce do zainteresowania dziecka, zwrócenia jego uwagi, że oto rozpoczyna się ciekawa zabawa („posłuchajcie, zobaczcie”), okazania zainteresowania działaniem dziecka („co robisz? ale duży garaż”), przedstawiania reguł zabawy („gdy pokażę chustę, schowajcie się”), zachęty do wykonania czynności („spróbuj jeszcze raz”), formułowania zakazów („nie wolno krzyczeć”), zadawania pytań („jak śpiewa wróbelek?”), namawiania („no weź kłębuszek, nie chcesz, nie?”), pocieszenia („nie płacz”), instruowania („przyklej tu”). Słowa wypowiedziane przez opiekunkę powstrzymywały niekiedy dziecko, hamowały jego ciekawość, chęć poprawienia sobie warunków poznawania świata – np. próba przesunięcia się, by lepiej widzieć ilustracje w książce (por. aneks, przykład 6).

Opiekunki mówiły do dzieci, gdy objaśniały zasady zabawy – „gdy pada duży deszcz, mocno uderzamy palcami o podłogę”; gdy zachęcały dzieci do spróbowania nowej potrawy – „spróbuj, buraczki są dobre”; gdy dziecko płakało – „nie płacz, mama już po ciebie idzie”, „boli cię rączka po szczepionce, przytul się”; gdy zdarzał się konflikt pomiędzy dziećmi – „przepróż Mateusza, zobacz, płacze”. Sposoby porozumiewania się dorosłego z małym dzieckiem w żłobku zawierały niektóre bariery komunikacyjne (McKay, Davis, Fanning 2001, s. 16–19):

- pocieszanie, uspokajanie, dawanie nie spełnianych obietnic (działania dystansujące);
- dawanie rad, komenderowanie (działania nakazujące);
- porównywanie (działania oceniające);
- oferowanie pomocy, rozwiązywanie problemów dziecka za nie, mimo że ono mogłoby sobie poradzić samo (działania opiekuńcze).

Sposoby porozumiewania z dzieckiem, podejmowane przez opiekunki, służyły, w ich przekonaniu, okazywaniu akceptacji, zainteresowania, wspieraniu,

pomaganiu, trosce. Elementy koncepcji wychowanka, wyłaniające się z analizy słów obecnych w relacji dorosłego i dziecka, skłaniają do wskazania takich jego cech, jak: wymagający pomocy, bo niesamodzielny, oczekujący wsparcia, bo jeszcze nie umie, chcący pocieszenia, bo nie wszystko rozumie. Dorosły nie przemyślał warunków przestrzeni fizycznej zajęć z dziećmi (np. mała ilustracja, odległość od dzieci, ich ciekawość), nie obserwował dzieci, nie myślał o nich, był skoncentrowany na tym, co zaplanowane i co należy wykonać.

W opisanu wieloaspektowości działania opiekunki wobec dziecka ważne są przykłady mniej dyrektywnych relacji wychowawcy i wychowanka. Rozpatrując zagadnienie zabaw organizowanych, wskazać należy na sytuacje, gdy dorosły był pomysłodawcą, inspiratorem zabaw, oraz sytuacje, gdy dziecko, podczas tych zabaw, samo miało na nie pomysły, zapraszając też dorosłego. Analiza przebiegu zabaw pokazuje inwencję dzieci i otwartość opiekunek. Wartość zabaw inspirowanych przez dzieci wynika z chęci opiekunek do podążania za nimi, z akceptacji dla ich życzeń i oczekiwań, z szacunku dla ich samodzielności, radości i umiejętności bawienia się.

Obserwacja dwóch kategorii zabaw, zorganizowanej i swobodnej, małych dzieci w wieku 2,5–3 lat, trwającej w każdym przypadku ok. 15 minut, w których uczestniczyło piętnaścioro dzieci, wskazuje, że podczas zabawy zorganizowanej następuje jedna propozycja (osoby dorosłej) działań dla piętnaściora dzieci. Natomiast podczas zabaw swobodnych można obserwować piętnaście propozycji (czasem więcej) pomysłów zabaw, pochodzących od dzieci. W zabawie zorganizowanej świat jest uregulowany, w pewnym stopniu narzucony. W zabawie swobodnej świat się komplikuje, ale jest dla dziecka bardziej naturalny, relacje społeczne są naturalne. W zabawie zorganizowanej dziecko jest zachęcane do przyjmowania wzorów działań i gotowych reguł, tymczasem w zabawie swobodnej dziecko daje siebie, wymyśla, tworzy i naśladuje, bo chce.

Podczas pierwszego etapu współpracy obserwowano niespecyficzne dla koncepcji działania sekwencje – koniec zabawy zorganizowanej, zabawa swobodna i ponownie propozycja zabawy zorganizowanej – występujące w żłobku, w którym, w każdej grupie, można było zauważyć równoważącą się proporcję pomiędzy czasem poświęconym zabawom zorganizowanym i swobodniejszym, nie podlegającym pomysłom zapisanym w planie, lecz nawiązującym do chęci i oczekiwań dzieci. Sytuacje te pokazują współistnienie działań dyrektywnych i niedyrektywnych. Wydaje się, że opiekunki rozumiały pragnienie samodzielności dziecka w zabawie i jednocześnie starały się podporządkować regułom pracy w placówce. Zabawy rozpoczynały się od propozycji dorosłego, ale pozostawiały swobodę dzieciom. Dorosły w takiej zabawie niewiele narzucał, nie „wciągał” dzieci do zabawy, ale zaciekał je i to one podejmowały decyzję o jej dalszym ciągu.

Sformułowanie „zabawy swobodne” stosowane było w żłobkach dla określenia pewnych sytuacji proponowanych dzieciom przez opiekunki. Cechy ba-

wiącego się swobodnie dziecka zostały przedstawione na początku tego podrozdziału. W tym miejscu podjęto krótką charakterystykę działań opiekunek, które, jak same wskazywały w wypowiedziach, zorientowane były na tworzenie warunków zabawy swobodnej, często odbywającej się po zakończeniu zabaw zorganizowanych, tuż przed obiadem. Pojęcie zabawy swobodnej w praktyce żłobków stosowane było przynajmniej do dwóch sytuacji:

- opiekunka nie przedstawiając dzieciom żadnych reguł zabawy, utworzyła do niej warunki materialne i (ale) wykorzystała swój przykład, jako propozycję aktywności. Dzieci miały możliwość dokonania wyboru aktywności. Opiekunka zorganizowała warunki do zabawy lokalnie (w małym zakątku sali), bawiła się wśród dzieci;

- opiekunka zorganizowała dzieciom aktywność, wskazała pomysł i podporządkowała mu wszystkie dzieci, zorganizowała warunki, jednakowe dla wszystkich dzieci, w całej sali, a następnie odeszła na bok.

Co charakteryzuje obie sytuacje określane jako zabawa swobodna: wybór lub podporządkowanie dziecka, propozycja lub organizacja aktywności, skupienie na dziecku bądź na zagospodarowaniu czasu i przestrzeni. Wydaje się, że kategoria zabawy swobodnej nie znalazła, w praktyce realizowanej w żłobkach, precyzyjnej definicji. W istocie proponowana aktywność była również zorganizowana.

Kwestię aktywności swobodnej ilustrują zagadnienia związane z objawami trudności w rozwoju małego dziecka uczęszczającego do placówki. Dzieci opisane w tym miejscu były najczęściej zdrowe fizycznie, natomiast ich zachowanie sugerowało trudności w rozwoju społecznej i psychicznej sfery osobowości – nadpobudliwość psychoruchowa, podejrzenie autyzmu, deprywacja potrzeb emocjonalnych. Dzieci, objawiające trudności w rozwoju i nie przebywające w żłobku, podejmującym zadania integracyjne wobec wychowanków z zaburzeniami w rozwoju, najczęściej znajdowały się poza uczestniczącą w zabawach grupą rówieśników i często też poza wpływem osób dorosłych. Działania opiekunek polegały często na uspokajaniu dziecka, zapraszaniu do zabawy, czuwaniu, obserwowaniu, gdzie przebywa i co robi wychowanek w danym momencie. Dziecko z trudnościami w rozwoju podejmowało najczęściej zabawę według własnych chęci, niekiedy odciągało inne dzieci od głównego nurtu zabaw, dezorganizując, z punktu widzenia dorosłego, zabawę całej grupy.

Działania opiekunek wobec dzieci bardzo nieśmiałych, objawiających zaburzenia lękowe w związku z dramatyczną sytuacją rodzinną, przeżywających czas adaptacji w żłobku, skupiały się na przytulaniu dziecka, przebywaniu blisko niego. Dziecko otrzymywało „matczyną” opiekę. Sytuacja choroby dziecka (np. angina) uruchamiała pewną procedurę postępowania, sprzyjającą zabraniu dziecka do domu i poddaniu leczeniu. Indywidualizacja w budowaniu relacji dziecka z dorosłym w czasie zabaw zorganizowanych występowała w sytuacjach szczególnych.

Cele zabaw zorganizowanych

Cele zabaw, zapisane przez opiekunki w różnorodnych dokumentach – formalnych i wytworzonych w toku współpracy z badaczem – pozwalają poszukiwać wiedzy o wyobrażeniach pracowników placówki, zwerbalizowanych w planach pracy i w scenariuszach. Można powiedzieć, że analizowanie przez badacza wyobrażeń opiekunek pozwalało zastanawiać się nad znaczeniem częściowych zmian w działaniu pracowników i nad możliwością bardziej radykalnych zmian działania w polu praktyki.

Początek wiedzy o celach formułowanych przez pracowników w odniesieniu do sytuacji zabawy, przyniosła analiza planów zabaw, podczas wstępnych badań sondażowych. Porządkując wyniki analizy tych dokumentów z punktu widzenia koncepcji człowieka jako istoty bisocjokulturalnej (Kamiński 1982) zauważono, że w przedstawianiu celów dotyczących rozwoju biologicznego autorki planów zabaw stosowały wyrażenia: ćwiczenie (np. mięśni nóg), doskonalenie (np. chwytu pęsetowego), zapobieganie (np. płaskostopiu). Przedmiotem planowania zabaw była sprawność fizyczna dzieci, zręczność, koordynacja ruchowa. W przedstawianiu celów dotyczących rozwoju społecznego stosowane wyrażenia były następujące: rozwijanie (np. „wiadomości o..”), wzbogacanie (np. słownictwa), zwracanie uwagi na (np. zgodne współdziałanie w grupie). Przedmiotem planowania zabaw było przekazywanie wiedzy o świecie społecznym, świecie przyrody, przedmiotów, były nim także umiejętności społeczne dzieci dotyczące komunikacji werbalnej, współdziałania oraz dokładności wykonywanych zadań, porządku w przestrzeni fizycznej (np. uporządkowanie zabawek po zakończeniu zabawy). Analiza celów ujawniła także przewidywane skutki społecznych relacji dzieci podczas zabaw – nagrodę, ocenę działania (troska o dokładne wykonanie zadania), rywalizację (nagroda dla najlepszego). W planowaniu działań na rzecz rozwoju kulturalnego dziecka w żłobku opiekunki stosowały wyrażenia: pokazywanie (np. tradycji świąt), wpajanie (np. zwrotów grzecznościowych), tańczenie, śpiewanie. Przedmiotem planowania zabaw było wprowadzanie w tradycje i zwyczaje, recepcja treści kultury (czytanie, słuchanie muzyki), ekspresja siebie (śpiew, taniec), ale też reguły społeczne, wpisujące się w kulturalny sposób bycia (np. zachowanie przy stole). Cele, dotyczące psychicznej sfery osobowości, opisywane były przez rozwój oraz ćwiczenie poszczególnych jej wymiarów (myślenie, uwaga, koncentracja, mowa) oraz „wprowadzanie dzieci w pogodny, świąteczny nastrój”. Poddanie analizie rejestru zabaw przedstawionych w planach dla osiągnięcia postawionych celów, pozwoliło sformułować przypuszczenie, że dużo miejsca, w proponowanej dziecku aktywności, zajmowało naśladownictwo, odtwarzanie przykładowego działania dorosłego, wykonywanie poleceń: np. zabawa w sklep – proszę, dziękuję; rozmowa o tym, jak wygląda choinka; chodzenie na palcach

i piętach; reagowanie na sygnał (dźwięk), ilustrowanie piosenki gestami (aneks, przykład 8).

Cele zabaw w scenariuszach do publikacji, *Wspólnie z dziećmi*, nadal ukazywały dziecko w poszczególnych „fragmentach” osobowości, które są ćwiczone, rozwijane, kształtowane, rozszerzane. Ale można też zauważyć takie scenariusze, w których opiekunki przewidywały zachęcanie dzieci do badania, dotykania, budowania wiedzy, poprzez zdobywane doświadczenia, nie zaś do jej odtwarzania. Wydaje się jednak, że stosowane wyrażenia dotyczyły głównie działania dorosłych, którzy kształtowali i rozwijali w dziecku jego zadatki. Ponieważ zabawy, opisane w scenariuszach do publikacji, miały szczegółowo przedstawiać przebieg zabaw, możliwe stało się poddanie analizie form obecności w nich dorosłego i dziecka. Cechowała je przemienność aktywności dorosłego i dzieci. Polegała ona na stawianiu pytania przez opiekunkę i odpowiedzi dzieci, poleceniu dorosłego i wykonaniu go przez wychowanków, podawaniu reguł, zasad i stosowaniu ich, ocenianiu przez dorosłego (jesteś odważny) i zadowoleniu dziecka, nagradzaniu przez całą grupę (brawa). Obok głównego toku zabawy pojawiały się sytuacje, gdy dzieci czekały, wykonywały w kolejności określone czynności, przepychały się, odpowiadały chórem. Wśród informacji w scenariuszach podawana była liczba uczestników zabaw, często obejmująca dwadzieścioro dzieci, zatem skutki czekania mogły dotyczyć straty czasu przez dzieci. Niekiedy pojawiały się w scenariuszach propozycje przemiennego zaangażowania dziecka w propozycje dorosłego oraz w zabawę samodzielną.

Cele zabaw, formułowane w scenariuszach spotkania z udziałem rodziców, podczas „drzwi otwartych”, informują o zmianach wprowadzonych w tok działania w trakcie zabaw zorganizowanych. Wspólne zabawy z rodzicami, z udziałem badacza organizowane były podczas drugiego etapu realizacji programu edukacyjnego. Pracownicy żłobków wspólnie z badaczem poddawali analizie takie analizatory, jak aktywność plastyczna dziecka oraz zabawa. „Drzwi otwarte” miały pokazywać możliwości spożytkowania efektów wspólnych rozmów. Jak zatem przedstawiały się cele zabaw w tym czasie? Niektóre zabawy proponowane były dla dwóch grup, często były to zajęcia plastyczne. Pojawiało się mniej dydaktycznych pomysłów na zorganizowanie zajęć. Opiekunki dążyły do stworzenia pewnych warunków – rozwiązywanych przez dziecko na jego własny sposób. Chociaż nadal pojawiały się propozycje nauczania dziecka, przekazania mu czegoś, wzbogacenia jakiejś sfery osobowości. Cel opiekunki, odczytany ze scenariuszy zabaw, można wyrazić słowami: czuwa, proponuje, kieruje, ale też czeka i obserwuje. Wydaje się, że w tych scenariuszach opiekunki zdecydowały się przekazać dzieciom więcej przestrzeni społecznej dla ich własnego rytmu działania, koncentracji uwagi, zainteresowania. Analizując treść scenariuszy trzeba zaznaczyć, że najczęściej możliwość swobodnego działania pojawiała się w propozycji zabaw plastycznych.

Cele zabaw proponowanych w publikacji *Wspólnie z dziećmi*, dotyczyły nadal grupy dzieci, chociaż już mniej licznej. Cele, w zamierzeniach zespołu redakcyjnego, częściej odnosiły się do procesu, doświadczania przez dziecko zdarzeń proponowanych mu podczas zabawy. Dziecko było bardziej widoczne jako osoba, współtworząca przebieg i atmosferę zabawy oraz jako osoba, która uczy się, poznaje, przeżywa. W języku celów dążono do przeniesienia akcentu z efektu zabawy (wyobrażonego) na proces uczestniczenia dziecka w niej. W związku z tym w celach pojawiło się „całe” dziecko, przeżywające, badające i uczące się.

Przyjmując za J. M. Barbier (2006, s. 269), że cel to wyobrażenie stanu pożądanego, można powiedzieć o dokonującej się, krok po kroku, transformacji wyobrażeń pracowników (opiekunek) o dziecku uczestniczącym w zabawie zorganizowanej:

- od dziecka ujmowanego w „częstkach”, szczegółowych aspektach rozwoju, które miały być doskonałe w toku zabawy, do ujmowania dziecka jako osoby zaangażowanej w zabawę wszystkimi sferami osobowości;
- od ujmowania zabawy jako metody (techniki) osiągnięcia celu, do zabawy jako procesu przeżywania i interpretowania przez dziecko;
- od zajmowania przez opiekunkę centralnego miejsca podczas zabawy do pozostawiania dziecku większej przestrzeni na przeżywanie zabawy na swój własny sposób.

Atmosfera podczas zabaw

W badaniach sondażowych, rozpoczynających współpracę żłobków z uczelnią wyższą, opiekunki, w celu opisanie atmosfery wychowawczej korzystały najczęściej z przymiotnika „domowa” (Telka 2000). W dzienniku instytucjonalnym badacz zanotował takie cechy atmosfery wychowawczej, jak uśmiech, ciepły gest, przytulenie, czułe słowa dorosłych wobec dzieci. Opiekunki często opowiadały badaczowi o baraszkowaniu, wspólnej radości, zachodzących poza głównym nurtem planowanych działań. Przykładem mogą być słowa jednej z opiekunek: „na co dzień bawimy się też inaczej, wygłupiamy się, wsłuchujemy się w dziecko”.

Analiza wypowiedzi opiekunek, zanotowanych podczas rozmów, podsumowujących dzień „drzwi otwartych”, pozwala wskazać te osoby, które przygotowując się do zabaw zorganizowanych, wskazują bardziej perspektywę przygotowanego dorosłego („by zabawa coś wprowadziła”) oraz perspektywę dzieci („by się bawiły”, „żeby sprawić im radość”, „to, co lubią”). Opiekunki brały pod uwagę ludyczny charakter zabawy – przyjemność, radość, miło spędzony czas, mimo zorganizowanej aktywności dzieci i dorosłych. Rozmowa pracowników z badaczem, podczas „drzwi otwartych”, uwypukliła cechę relacji opiekunek

i dzieci wyrażaną poprzez sformułowanie: „być w środku zabawy” – bawić się razem z dziećmi. Wskazywane przez opiekunki poczucie „bycia w środku”, wydaje się silnym zaangażowaniem emocjonalnym dorosłego, przeżywaniem przez niego przyjemności i radości z zabawy z dziećmi. W toku zdarzeń związanych z przebiegiem zajęć z rodzicami badacz postawił opiekunkom organizującym zabawy pytanie dotyczące ich emocjonalnego zaangażowania i uczestnictwa w proponowanych formach aktywności. Obok wypowiedzi podkreślających jakby techniczną stronę organizacji zajęć w tym dniu: „głośniej trzeba było mówić”, „trzeba się było przygotować”, pojawiły się wypowiedzi informujące o napięciu emocjonalnym: „najtrudniej było mi zacząć”, „byłam skoncentrowana, nie chciałam się pomylić” oraz o odczuwanym zaangażowaniu emocjonalnym: „dałam całe serce”, „całkowicie brałyśmy udział w zabawach tak, jak dzieci”, „ja świetnie się bawiłam”, „całkowicie, to ważne dla dzieci”.

Podczas rozmowy badacz zwrócił uwagę opiekunek na sytuacje, w których dziecko, z różnych przyczyn (liczba dzieci w grupie, realizacja planu przez dorosłego), nie mogło zaistnieć w relacji z dorosłym. Opiekunki dosyć zgodnie wskazały, że podczas zajęć zorganizowanych „sporo” dziecięcych pytań, wzbudzonej ciekawości lub nieśmiałości dziecka pozostało niezauważonych i uległo stracie. Kilka opiekunek wskazało, że „dzieci przyzwyczajają się”. W praktyce pracowników można zauważyć starania, by każdemu dziecku zadać pytanie lub zaproponować określoną czynność do wykonania. Tak, zdaniem opiekunek, przejawia się ich troska o to, by każde dziecko uczestniczyło w zajęciach. Natomiast analiza obserwacji dokonanych przez badacza pokazuje, że taka organizacja aktywności wydłuża czas trwania zajęć i oczekiwanie innych dzieci. Podczas zabaw zorganizowanych dzieci również spontanicznie, głośno formułują pytania. Analiza wypowiedzi opiekunek pozwoliła przybliżyć ich stanowisko wobec zachowań dzieci, które przerywają w pewien sposób tok zajęć zorganizowanych. Opiekunki w tych sytuacjach:

- stosowały taktykę – tzn. odwracały uwagę dziecka, wysłuchiwały pytania, ale nie kontynuowały kwestii poruszonej przez dziecko, starały się zaciekawić je tematem wspólnym dla wszystkich, pomijały pytanie, bo „inne dzieci nie są zainteresowane”;

- podejmowały decyzję o wykorzystaniu pytania dziecka „tu i teraz”, ponieważ „to ubarwia, wzbogaca zabawę”, „nie zostawiamy tego nigdy”, „słuchamy dzieci, wymyślamy historie”, „dzięki temu wiem, co je interesuje”.

Analiza obserwacji pozwoliła wskazać, że budowaniu obecności opiekunki w zabawach z dziećmi towarzyszy „ciepła” atmosfera wspólnego przebywania ze sobą. Tworzą ją jednak niedyrektywne zachowania opiekunki uwikłane w dyrektywność działania w placówce, bliskość i dystans, skupienie na dziecku i praca z grupą. Wśród elementów tworzących atmosferę zabawy wskazać można:

– umiejętność ujawniania przez opiekunkę, w słowach i gestach, swoich uczuć związanych z przedmiotem zabawy oraz z obecnością dzieci, swojej ciekawości, radości, troski, bo ciekawiej jest przeżywać, że żyrafa jest wielka, niż tylko o tym mówić;

– bycie z dziećmi, które pozwala nie determinować realizacji zabawy formalnymi wymogami zaplanowanych działań, lecz „być skierowanym” na dzieci, bo „po co recytować wiersz, którego nikt nie słucha, ponieważ jeszcze nie wygasło zainteresowanie dzieci poprzednią zabawą”;

– budowanie nastroju zabawy, odbywające się dzięki tonowi głosu, dźwiękom muzyki, rekwizytom, gestom opiekunki;

– staranie, by każda sytuacja w zabawie mogła być przygodą wyrażoną skupieniem, ciekawością, krzykiem. Dzieci zapamiętują częściej bezpośrednie przeżycia. Zatem pluskanie łódyczką w wodzie, dmuchanie na rozlewającą się farbę, dotykanie zimnego śniegu, zostawianie śladów własnych dłoni na kartonie cieszy dziecko i je zdumiewa;

– poczucie bezpieczeństwa, radość są równie ważne dla dziecka, jak zaufanie. Radość i entuzjazm opiekunki, tak jak nawiązywanie kontaktu wzrokowego, bliskość, dotyk budują atmosferę zabawy;

– zabawki i pomoce, które czynią zabawę ciekawszą. Ktoś powiedział, że zabawka ma zdumiewać dziecko i frapować, w 99% pozostawiać inwencję dziecku;

– stawianie pytań małemu dziecku, które wymaga od wychowawcy namysłu. Pytanie może służyć rozwijaniu zabawy z dzieckiem, gdy zachęca je do aktywności, wykonywania jakiegoś zadania, nie zaś jedynie do odtwarzania wiedzy o świecie;

– ujawniane niekiedy przekonanie, że twórczość dziecka jest aktywnością spontaniczną, nie zdeterminowaną nakazami. Dorosły powinien pochylić się nad nią, zapytać siebie, ile radości, ciekawości, umiejętności dziecięcych zawartych jest w powstałym dziele, spojrzeć na dziecięcy wytwór czy zachowanie z odkrywającym go zachwytem.

Podsumowanie

Analiza literatury poświęconej zabawie małego dziecka pokazuje, że jest to aktywność, w której dziecko podejmuje inicjatywę według swoich zainteresowań, rytmu. Dziecko samo buduje reguły zabawy, ale też spotyka się z regułami innych dzieci i dorosłych. Dziecko bawi się, bo chce się bawić (Brougère 2000; Sternis 2000). H. Olechnowicz (1999) wyjaśnia, że dziecko dąży do zdobywania nowych umiejętności i doskonalenia ich przechodząc przez trzy etapy ich przyswajania: kiełkowanie (czynność, wykonywana po raz pierwszy, wywołuje

w dziecku skupienie, wysiłek intelektualny); rozkwit (dziecko już coś potrafi i cieszy się, powtarza); rutynę (opanowana umiejętność powszednie).

Dorosły ma obowiązek dostrzegać takie zwiastuny zainteresowania dziecka, stwarzać warunki do rozkwitu nowych umiejętności i przeżyć, respektując jednocześnie dziecięcą chęć działania. Jaki dorosły może sprostać takiemu zadaniu? Jest to dorosły uważny, obserwujący, gromadzący wiedzę o dziecku na bieżąco, potrafiący pytać siebie; co zrobić, jak to uczynić, czy coś w ogóle robić? Obecność dorosłego jest potrzebna dziecku. Dzięki niej uzyskuje ono potwierdzenie swoich osiągnięć, swoich kompetencji, wysiłku intelektualnego i fizycznego, nie pochwałę, ale opis sytuacji czy osiągnięć przeżytych przez nie w danej chwili (Dolto 1985). W żłobku dziecko uczestniczy w zabawach zorganizowanych w grupie kilkorga lub kilkunaściorga dzieci. Czy możliwy jest w takich warunkach tak uważny, obserwujący, myślący wychowawca? Na co wskazują bariery, które utrudniają mu realizację kompetencji – „być skupionym na dziecku?” Dziecku organizowano zabawy, zatem:

- codziennie, przez kilkadziesiąt minut uczestniczyło w działaniach dydaktycznych proponowanych przez dorosłego, podczas których poznawało, uczyło się np. nazw kolorów;

- urzeczywistniało cele dorosłego, by wiedziało, potrafiło, pamiętało, odtwarzało;

- zachęcane było do podążania za dorosłym, do bycia cierpliwym, zaangażowanym, zainteresowanym tym, co proponuje dorosły;

- uczestniczyło w przestrzeni społecznej, w której dorosły decydował o liźczebności grupy, czasie trwania zajęć, rytmie wykonywanych czynności;

- uczestniczyło w przestrzeni fizycznej określonej przez dorosłego – zabawki, pomoce, sposób siedzenia.

W działaniach dorosłych można też wskazać zróżnicowanie, swoistą biegunowość w poddanych analizie działaniach w toku zabawy:

- jedna, liczna grupa – kilka małych grup;
- długi czas zabaw zorganizowanych – krótki czas zabaw zorganizowanych;
- w skrajnej sytuacji występuje do 14 propozycji zabaw, na ogół pięć – jedna zabawa zorganizowana, a pozostałe działania dzieci są aktywnością swobodną;

- jeden temat dla małych grup – każda grupa ma swój temat;
- grupy czekają na siebie – grupa jest autonomiczna podczas zabawy;
- ścisłe ramy przewidziane przez dorosłego – inspiracja dorosłego, dzieci działają spontanicznie, rozwiązując temat zabawy;

- dzieci siedzą w kole lub wzdłuż brzegu dywanu, usadzone – dzieci siedzą tam, gdzie chcą;

- dziecko jest zachęcane – szanuje się jego decyzję bycia poza grupą;

- występuje nadmiar słów, brak ciszy – zachowana jest równowaga;
- słowo dominuje – słowo pomaga;
- bariery komunikacyjne – werbalizacja zdarzających się sytuacji;
- komunikaty do grupy – do dziecka.

Powyższe, krótko scharakteryzowane, cechy działania opiekunek pozwalają zastanowić się nad wskazaniem cech niespecyficznych (utworzonych) dla wcielanej dotychczas koncepcji działania oraz cech specyficznych (wnoszących coś innego, w trakcie tworzenia), odróżniających się od zasadniczego charakteru realizowanych działań. Wśród pojęć, stosowanych w pedagogice instytucjonalnej, to, co utworzone według syntetycznego ujęcia N. Fredefon (1992), oznacza ustrukturyowaną przestrzeń placówki, natomiast to, co powstaje w trakcie tworzenia oznacza ideę, coś niespecyficznego, nowego, możliwego do osiągnięcia w działaniu pracowników. Niewątpliwie atmosfera podczas zabaw, uśmiech, podejmowanie zmian, małe grupy, ciekawość, indywidualizowanie relacji z dzieckiem, akceptacja wyborów dokonywanych przez dziecko, spontaniczność zdarzeń związanych z zabawą, radość, śmiech, to cechy działania dorosłych, które przełamują dyrektywność.

To, co utworzone w podejmowanych w żłobkach działaniach wychowawczych, organizujących aktywność zorganizowaną dziecka, można opisać, wskazując realizowaną w badanych placówkach koncepcję działania dyrektywnego, która budowała w jej przestrzeni społecznej porządek, stałość, przewidywalność, powtarzalność. Podejście metodyczne, analizowane na podstawie obserwacji relacji dorosłego i dziecka w toku zabawy, pozwoliło uwidocznić, że dyrektywność zakładała wprowadzanie przygotowanego scenariusza zdarzeń, opracowywania przebiegu sytuacji i trzymania się tego zamysłu. Plan zabawy powodował, że opiekunki były przygotowane do niej, miały cel, w związku z tym:

- odgrywały pierwszoplanową rolę w zabawach;
- chciały zdążyć z realizacją wszystkich zabaw;
- duże, często, tempo zabaw powodowało, że nie wszystkie dzieci potrafiły/mogły skupić uwagę na proponowanych czynnościach;
- proponowane bywały zabawy, z założenia wymagające kolejności uczestnictwa dzieci, które czekając, nie uczestniczyły duchowo w zabawie;
- przygotowanie zabawy, czuwanie nad jej realizacją, stawiało akcent na satysfakcję (lub jej brak) opiekunki;
- obserwowano „zbyt mocne” pomaganie dzieciom w wykonywaniu zadań;
- niekiedy opiekunki spieszyły się, a dzieci poddawały się towarzyszącemu napięciu;
- występowało akcentowanie efektu, nie procesu zabawy;
- notowano niedostatek w odczytywaniu oczekiwań dziecka (dramatyzacja, upublicznianie problemów);

- wprowadzano dyscyplinę wśród dzieci za pomocą upominania, uwag i przerywania zabawy;

- przestrzeń fizyczna często zagospodarowana była na podobieństwo tej w klasie szkolnej: dziecko naprzeciw dorosłego trzymającego rekwizyt zabawy;

- podejmowane były próby, by w toku zabawy „opanować” całą grupę (pomoc salowych);

- obecne było pragnienie pracowników, by „pokazać jak najwięcej”, z uwagi na obecność badacza;

- stosowano niekiedy tymczasową taktykę w działaniu (niespełniane obietnice, powierzanie niesforemnie dziecku zadania przewracania kartek czytanej książki).

Na podstawie wyników dotychczasowej analizy koncepcji działania w przestrzeni społecznej placówki podjęto próbę usytuowania poszczególnych żłobków na kontinuum dyrektywność – niedyrektywność w relacjach dorosłego i dziecka. Kryterium analizy stanowiły cechy niespecyficzne działania, obecne, bardziej lub mniej licznie, w dokonanych przez badacza obserwacjach różnorodnych sytuacji w poszczególnych żłobkach. Na podstawie zestawienia cech charakteryzujących dyrektywną i niedyrektywną koncepcję wychowania wyróżniono placówki, które:

- zbliżały się do bieguna dyrektywności – dyrektywności zdecydowanej, rutyny, porządku, pewności, w której dominowały cechy specyficzne: opiekunka organizowała zabawy, aktywizowała dzieci, by zrealizować plan, rzadko dzieliła grupę na mniejsze, większość stanowiły zabawy zorganizowane, dominowała edukacja, tracono czas na utrzymanie dzieci w jednym miejscu, w spokoju, zabawę rozumieć należało jako zadanie do wykonania, dzieci przywoływano do porządku, często dążono do panowania nad grupą, występowała niekiedy nadmierna liczba zabaw, pośpiech, szablon w rysunku, planowanie (12 placówek);

- oddalały się od bieguna dyrektywności – pojawiała się dyrektywność i przełamywanie jej, niekiedy, podążaniem za dzieckiem, występowała rutyna, porządek, zauważano jednak oczekiwania dziecka, wyraźne były cechy specyficzne działania, ale też zwiastuny cech niespecyficznych: opiekunka organizowała zabawy, ale potrafiła je zakończyć obserwując spadek zainteresowania dzieci, nie forsowała swojego planu, chociaż trzymała się go, zdarzał się podział na mniejsze grupy, po zabawach zorganizowanych występowały zabawy swobodne, zdarzał się pośpiech i spokój w zabawach, zauważalna była edukacja, ale też podążanie za dzieckiem, planowanie, szablon rysunku (9 placówek);

- oddalone od bieguna dyrektywności, zbliżały się do bieguna niedyrektywności – występowała tu rutyna i refleksja nad nią, porządek, respektowanie oczekiwań dziecka, przełamywanie porządku, cechy niespecyficzne odnotowywano jako stały element relacji z dzieckiem w dyrektywnej koncepcji działania: opiekunka uczestniczyła w zabawach, była w środku, odnosiła się do wspólnych

przeżyć, często następował podział na małe grupy, zabawy swobodne i zorganizowane były równoważone, dążono do edukacji poprzez zabawę, rzadko tracono czas na budowanie dyscypliny zewnętrznej, dziecko mogło inspirować opiekunkę, nie zdarzał się pośpiech i nadmierna liczba zabaw, ale występowało planowanie i odstępstwo od niego, stosowano szablon (10 placówek).

4.3. Sytuacje łagodnej przemocy

W toku obserwacji zabaw, posiłków, toalety badacz odnotował sytuacje takie, jak: grupowe korzystanie przez dzieci z toalety, zachęcanie do zjedzenia posiłku, mimo niechęci dziecka (ponieważ nic nie zjadło), komentowanie dziecięcego zachowania „ponad głowami” dzieci, składanie obietnic, których się nie wypełni, by przyspieszyć np. przygotowanie się dzieci do snu, odwracanie uwagi dziecka od przeżywanego przez nie smutku (tęsknoty). Wgląd w piśmiennictwo, dotyczące żłobków francuskich (Schuhl 2004) pozwolił badaczowi nazwać te sytuacje. Obserwacja podobnych zdarzeń w życiu żłobka pokazuje, że każde z nich jest pomnożone przez liczbę osób w nim uczestniczących – dzieci i dorosłych. Obie kategorie osób przeżywają, na swój własny sposób, konsekwencje kolektywnego życia, które w literaturze określa się mianem „douce violence” – łagodnej przemocy w warunkach życia instytucjonalnego (Schuhl 2000).

Analiza literatury pokazuje, że w placówce przeznaczonej dla małego dziecka dochodzi do mikrowydarzeń (np. sposób zaproszenia dzieci do zabawy w małych grupach, sposób przesadzenia dziecka z jednego miejsca w drugie), które mogą być ocenione jako prawidłowe lub jako trudne. Każda z tych sytuacji wymaga „obejrzenia” jej przez personel. Można postawić pytanie: dlaczego? Odpowiedź dotyczy kwestii pielęgnowania wrażliwości na codzienne sprawy związane z pomaganiem dziecku w rozwoju, z umiejętnością odnajdywania w rutynie spraw, które należy poruszyć, przemyśleć (Schuhl 2000, s. 10).

Sytuacje „łagodnej przemocy” zdarzają się podczas:

- porannego przyjmowania dziecka do placówki, np. długa rozmowa z rodzicem, podczas gdy dziecko czeka, mówienie do dziecka w trzeciej osobie („Marek jest dziś niegrzeczny”);
- zabaw, np. przeciążanie dziecka aktywnością, proponowanie zbyt wielu rodzajów aktywności na raz, przerywanie zabawy, rozmowy personelu między sobą;
- posiłku, np. obietnice („jak zjesz...”), sadzanie dziecka przy stole, mimo że nie chce jeść, mieszanie wszystkich potraw na talerzu;
- pielęgnacji, np. zostawianie dziecka zbyt długo na nocniku, mówienie przy innych o problemach dziecka z higieną, ze zdrowiem;
- snu, np. zachęcanie do spania.

Wskazane sytuacje są krótkimi, ale powtarzalnymi zdarzeniami wynikającymi z tradycji („zawsze tak się robiło”), z potocznego traktowania stanów emocjonalnych („wszystko będzie dobrze”), postrzegania dziecka, mimo wiedzy na temat jego rozwoju, jako osoby, która nie rozumie wszystkiego. Ten rodzaj przemocy nie wynika ze złej woli pracowników, co podkreśla Ch. Schuhl, bo przecież wszystko czyni się dla dobra dziecka. Są to raczej zachowania machinalne (Schuhl 2000, s. 10), ale narażające dziecko na niezrozumienie przez dorosłego (aneks, przykład 9), ocenianie, etykietowanie, ograniczanie intymności. Ch. Schuhl stawia kilka hipotez, mogących oświetlić sytuacje „douce violence” – łagodnej przemocy. Wskazuje m. in. na rutynę, trudności w organizacji pracy (choroby, urlopy personelu), brak innowacji i ram komunikacji pomiędzy pracownikami. Pomocne w minimalizowaniu zjawiska „łagodnej przemocy” jest samoobserwowanie własnej, codziennej praktyki wychowawczej, odkrywanie i nazywanie momentów zaniedbywania dziecka jako osoby, mówienie o nich, poddawanie refleksji (Schuhl 2004, s. 61).

„Łagodna przemoc” dotyczy kwestii, jakie należy podjąć w odniesieniu do placówki życia zbiorowego, w której przebywają małe dzieci. W przekonaniu pracowników badanych żłobków, podczas pierwszych rozmów na ten temat, takie sytuacje nie występowały, gdyż „praca z dziećmi to przyjemność, dzieci się szanuje, lubi się je, robi się dla nich wszystko”. Tymczasem ta kategoria przemocy sytuuje się w nieuświadomionych często działaniach dorosłego, który sam może znajdować się pod presją czasu, rutyny, panujących zwyczajów (aneks, przykład 10). Dlatego też swoje działania, np. pomoc dziecku w spożywaniu posiłku poprzez karmienie go, ale w tempie określonym przez dorosłego, niewerbalizowanie dziecku tego, co za chwilę będzie dotyczyć jego ciała (np. mierzenie temperatury), rozmowa o dzieciach ponad ich głowami są momentami zaniedbań, w których przebywa dziecko, dzień po dniu. Jaki ślad pozostawiają one w osobowości dziecka?

Termin „łagodna przemoc” może wzbudzać niepokój, zaprzeczanie. Nie jest to jednak maltretowanie i napastowanie, ale moment odejścia wychowawcy od sprzyjania socjalizacji każdego dziecka do działania wobec zbiorowości, „en mass” (Schuhl 2004, s. 13). To chwile, z pozoru drobne, banalne, ale trudne często do zniesienia przez dziecko, gdy wychowawca wypowiada słowo, komentarz do jego zachowania, wykonuje gest – ten, co zwykle – tworzy etykietkę, bez świadomości jego konsekwencji, stawiając dziecko w sytuacji braku bezpieczeństwa uczuciowego (aneks, przykład 11).

Ch. Schuhl (2004) zastanawia się nad słowami, które opisują prawa dziecka – szacunek, zrozumienie, dziecko jako osoba – w kontekście „łagodnej przemocy”. Słowa te nie współbrzmiały z działaniami dorosłych w przedstawionych sytuacjach. Można powiedzieć, że w powtarzalności codziennych sytuacji pojawia się rutyna, utrwalają się nawyki, pojawiają się emocje utrudniające zrozumienie, co się dzieje. Pytając o miejsce dziecka w placówce, w odniesieniu

do wskazanych przykładów, można powiedzieć, że to ono zostało podporządkowane regułom instytucjonalnym i albo buntuje się, płacze, albo jest bardzo grzeczne.

Zmierzenie odległości pomiędzy uczestnikami tych sytuacji w kategoriach przestrzeni fizycznej pokazuje, że są oni bardzo blisko siebie, natomiast odwołanie się do kategorii przestrzeni społecznej ukazuje znaczną odległość od siebie uczestników zabaw czy posiłków. Opiekunki realizują swój własny plan (wzór) działania – słowa, gesty, emocje – na tyle intensywnie, że nie zadają sobie pytania, czego oczekuje w tej konkretnej sytuacji dziecko, jakich zachowań nie można wobec niego podejmować? Dorośli budują relacje oparte na oczekiwaniu wobec dziecka, że podporządkuje się ono regułom dorosłych. Ch. Schuhl (2000, s. 8), metaforycznie, chwile takie nazywa „dryfowaniem” personelu w kierunku zachowań negatywnych.

Rozpatrując kwestię „łagodnej przemocy” w placówce, która przyjmuje małe dzieci, trzeba zaznaczyć, że opisane sytuacje zachodzą w placówkach dobrze urządzonych. Takie stwierdzenie zachęca i uzasadnia podejmowanie rozmów z pracownikami żłobków na temat „chwil”, które nierozpoznane, umykają uwadze i refleksji nad praktyką. Przypominając, że analizator to taka sytuacja, która umożliwia pracownikom placówki, współpracującym z badaczem, ujawnianie i wyjaśnianie określonych przejawów jej życia wewnętrznego (Marynowicz-Hetka 1994), należy podkreślić, że wskazane przykłady zdarzeń, niewolne od oceny stanu rzeczy, stanowią jednak przesłankę do refleksji nad praktyką osób pracujących w placówce.

Ch. Schuhl (2000) stwierdza, że należy chronić dziecko przed „łagodną przemocą”. Jednym ze sposobów jest rozwijanie przez personel umiejętności zaangażowania się w relacje określonej jakości oraz umiejętności czuwania nad dokonywaniem się owych relacji. W literaturze francuskiej poświęconej warsztatowi pracowników żłobków (Fontaine 2001) podkreślana jest umiejętność dokonywania obserwacji zachowań małego dziecka w kontekście jego relacji z dorosłym. Wyraźnie rozróżniana, ale nie zawsze uświadamiana przez pracowników, jest umiejętność spostrzegania (coś się widzi, można zareagować), zwracania uwagi (dostrzeganie czegoś szczególnego) i obserwacji, jako celowego gromadzenia informacji. Starannie zapisane przez pracowników efekty obserwowania swojej praktyki, poddawane następnie refleksji, w toku rozmowy uczestników zespołu pedagogicznego placówki sprzyjają, zdaniem A.-M. Fontaine (2001), kwestionowaniu praktyki, zadawaniu pytań zaobserwowanym zdarzeniom, odkrywaniu rutyny w codziennych sytuacjach. Nakreślony sposób postępowania w przypadku „łagodnej przemocy” pozwala pracownikom samodzielnie zgromadzić informacje o tym zjawisku, a następnie, poprzez wspólną rozmowę, nazwać jej przejawy w działaniu dorosłego. Zadanie to wymaga na początku odwagi mówienia o zdarzeniach – zaniedbaniach – codzienności, przyznawaniu się do uczestniczenia w nich, jednak nie w celu

poszukiwania winnych, lecz poszukiwania sposobów, by unikać zaniedbań w przyszłości. Ch. Schuhl (2000) wskazuje, że jednym ze sposobów zapobiegania „łagodnej przemocy” jest rozmowa z dzieckiem oraz werbalizowanie mu planowanych wobec niego poczynań, podkreśla, że „łagodna przemoc” pojawia się w działaniach pracowników z powodu braku wiedzy na temat praktyki zawodowej, bez której trudne jest określenie momentów zaniedbań wobec małego dziecka.

Zespół pedagogiczny placówki, w której przebywają małe dzieci, może próbować zrozumieć to zjawisko (Schuhl 2004, s. 50) poddając analizie jego przejawy (często z udziałem eksperta, psychologa, pedagoga) w następujących aspektach organizacji placówki:

- warunki instytucjonalne: rozkład dnia, powodujący, że wszystko robione jest wspólnie, że personel spieszy się, by mieć swoją przerwę w pracy; nadmierna liczba dzieci sprawiająca, że priorytetem jest prowadzenie grupy, a nie odpowiadanie na indywidualne oczekiwania dziecka; presja czasu, praca „jak na taśmie” (np. mycie rąk przed posiłkiem); zasoby ludzkie (urlopy, choroby); pojawiające się stanowisko, że „to nie jest zależne od mojej woli”; to placówka, organizacja pracy jest odpowiedzialna za stres; powtarzalność, te same zajęcia, powodujące powtarzanie tych samych niedociągnięć, sposobów zachowania, rytuałów, zwyczajów, rutyny;

- praca zespołu pedagogicznego: feminizacja zawodu (emocje mogą brać górę nad profesjonalizmem); dziecko może być odbiorcą stanów emocjonalnych dorosłych; wymiana pomiędzy personelem nie znajduje przestrzeni do rozmowy, zadawania pytań, analizy zdarzeń, nie opracowuje się projektu pedagogicznego; brak spójności zespołu, brak świadomości siebie, „nie mam czasu, by pomyśleć, zastanowić się”; niedostatek refleksji nad propozycją teoretyczną, bezkrytyczność;

- działania wobec dziecka: podkreślana jest kwestia zaburzenia równowagi pomiędzy rytmem placówki a podporządkowanym mu rytmem dziecka, Ch. Schuhl cały czas mówi o dziecku w placówce, a nie o dzieciach w niej;

- aktywizm: nadmierna praca dorosłych wkładana w przygotowywanie sytuacji, rzeczy, które nie służą dziecku, są mu niepotrzebne, np. pomoce do zabawy, nadmiernie rozbudowane dekoracje, uroczystości;

- dzień bardzo ustrukturuowany: zbyt liczne propozycje aktywności dla dziecka, zabawki nie rozwijają się wraz z nim, są propozycją przez długi czas (np. kasetą z głosami ptaków słuchaną 150 razy);

- relacje rodzice–dziecko–pracownicy: przekazywanie niepokoju, lęku dziecku, które jest szczególnie wyczulone na język niewerbalny, ponieważ jest to jego pierwszy język; wymagania, autorytaryzm rodziców, presja rodziców (np., by dziecko było bardziej samodzielne, by zjadało posiłki) kończy się presją pracowników na dziecko;

– ciężar życia kolektywnego, zbiorowego, tłok, hałas, kolejka, dzień zanadto wypełniony, wszyscy wykonują jedno zadanie po drugim, ale czy naprawdę wiedzą po co? Ch. Schuhl odwołuje się do słów J. Korczaka: „jestem mały, ale ważny” (J. Korczak 1992);

Ch. Schuhl (2004, s. 93) wskazuje kilka „dróg” dawania sobie przez pracowników rady z „łagodną przemocą” w placówce. Proponowane przez autorkę kierunki pracy zespołu pedagogicznego wymagają poddania analizie swojej praktyki, tak by umieć dostrzegać niepowodzenia pedagogiczne działania wobec dziecka, zrozumieć je, tworzyć realne (przemyślane, zdefiniowane) ramy działania w placówce. Służyć mogą temu celowi, według autorki, następujące działania: zdefiniowanie pracy w zespole, utworzenie przestrzeni wymiany myśli, obserwacji, refleksji, zorganizowanie przekazywania wiedzy, informacji, akceptacja dla stawiania pytań, utworzenie wspólnego odniesienia do systemu wartości, przekonań o miejscu dziecka i jego rodziny w placówce, opracowywanie projektu działania pedagogicznego. Ideologiczną orientację działania pracowników proponowaną przez autorkę, by niwelować sytuację „łagodnej przemocy”, można przedstawić następująco: szanować dziecko – słuchać, doceniać, obserwować, rozumieć, rozmawiać, towarzyszyć, czekać, słyszeć, poważać, pomagać dziecku w nabywaniu autonomii, zrozumieć historię rodziny, nie oceniać, nie krytykować, zgromadzić wiedzę, poznać, szanować rodziców, rodzinę dziecka, zrobić miejsce rodzinie w placówce. Podsumowując, można powiedzieć, że Ch. Schuhl podkreśla znaczenie nieustającej praktyki zespołu pedagogicznego placówki, dotyczącej analizowania swojego działania, stawiania pytań – co robię? po co robię? jakie miejsce zajmuje w tym dziecko?

4.4. Autonomia – dziecko daje sygnały

Ten fragment pracy jest ostatnim podrozdziałem poświęconym analizie relacji małego dziecka i opiekunki w żłobku. Jest on o tyle ważny, że dotyczy wprowadzenia do dyskusji badanych i badacza dwóch pojęć – kompetencji dziecka oraz jego autonomii. Pojęcia te, w toku dyskusji, pozwalały poddać refleksji, uogólnieniu oraz nazwaniu cechy rozwoju dziecka i jego oczekiwania wobec relacji z dorosłym. Dlatego też owe pojęcia pojawiły się w analizie praktyki. Ich stosowanie wymaga jednak uzasadnienia i rozpoznania, jak lub czy są stosowane w literaturze psychologicznej w kontekście analiz rozwoju dziecka do trzeciego roku życia. W literaturze, podnoszącej kwestię autonomii w wychowaniu, podkreśla się jej kontekst społeczny, zaznacza, że zachodzi ona w relacjach z innymi ludźmi. M.-A. Hoffmans-Gosset (2000) wskazuje, że autonomia obecna jest w tych relacjach społecznych jednostki, które charakteryzuje wymiana, podzielenie i wzajemność, kooperacja i komunikacja. Autorka podkreśla, że autonomia, pojmowana w kategoriach celów wychowania, może

być traktowana jedynie jako wyobrażenie finalne, które bardzo trudno opisać zdaniem „osoba autonomiczna to taka, która...” (Hoffmans-Gosset 2000, s. 67). W odniesieniu do małego dziecka można wskazać umiejętność podejmowania inicjatywy w badaniu świata i siebie, manifestowanie życzenia bycia autonomicznym („ja sam”), które dorosły wspiera i chroni. W koncepcji pedagogicznej E. Pikler (David, Appel 1973) odnaleźć można pojęcie swobodnego rozwoju motorycznego dziecka (np. samodzielne zdobywanie umiejętności siadania i stania), które znamionuje realizowanie przez małe dziecko siebie samego w toku podejmowanych prób, wysiłku, ciężkiej pracy fizycznej i umysłowej w opanowywaniu swojego ciała. M.-A. Hoffmans-Gosset (2000, s. 117) podkreśla, że autonomia nie jest czymś, czego można nauczyć drugą osobę. Autonomii człowiek uczy się poprzez swoje doświadczenia w świecie społecznym. Autonomia może być rozpatrywana jako cel finalny rozwoju społecznego człowieka. Wobec małego dziecka jest to początek tego procesu.

W ujęciu słownikowym „autonomia” oznacza samodzielność, samostanowienie (Kopaliński 1967). Samodzielność najlepiej charakteryzuje rozpoczynający się proces rozwoju autonomii u małego dziecka. W bardzo szerokim ujęciu autonomiczność aktywności uznawana jest za „przymiot bycia żywym”, by zaspokoić swoje różne potrzeby (Brzezińska, Lutomski, Smykowski 1995, s. 12). O procesie stawania się autonomicznym, któremu podlega małe dziecko, pisał Janusz Korczak (1992). Nie stosował, co prawda, tego pojęcia, ale poprzez opis sytuacji codziennego życia scharakteryzował relacje matki i dziecka oraz wysiłek dorastania dorosłego i dziecka w procesie nabywania autonomii przez wychowanka. W odniesieniu do małego dziecka pierwsze przejawy samostanowienia to krzyk, płacz, uśmiech, samodzielne próby pokonania przeszkody, ale też sięganie po niebezpieczeństwo. J. Korczak przybliżył istotę działania wychowawcy, pomagającego dziecku w budowaniu jego relacji ze światem, podkreślając, że „musimy ustalić granice jego i mego prawa” (Korczak 1992, s. 42).

Czy możliwe jest poszukiwanie w dziele Korczaka, *Jak kochać dziecko*, odniesień do relacji społecznej wychowawcy i wychowanka we współczesnym żłobku? Wydaje się, że tak. Autor wiele miejsca poświęcił kompetencjom społecznym małego dziecka – jego ciekawości, ufności, radości i buntowi, eksplorowaniu świata, zdolności decydowania, które wnosi ono w relacje z innymi. Równocześnie pokazał kompetencje wychowawcy potrzebne w obcowaniu z dzieckiem – patrzeć, poznać, wiedzieć, myśleć, szanować, bez schematów i recept. Analiza pracy J. Korczaka pokazuje, że nabywanie autonomii przez dziecko jest procesem stawania się dziecka i dorosłego.

Stosowane w pracy pojęcie kompetencji w odniesieniu do małego dziecka może budzić wątpliwości. Jednak w literaturze psychologicznej jest ono w tym kontekście (dziecka do 3. roku życia) niekiedy stosowane. Rozumiane jest wówczas dosyć prosto jako to, co dziecko wie i co może zrobić (Birch 2005, s. 73). Ale oparte jest na wynikach badań, które podkreślają, że aktywność

dziecka od początku życia jest sensowna (Kielar-Turska 2000). H. R. Schaffer (1994b, c) stosuje pojęcie kompetencji społecznych, manipulacyjnych, językowych dla charakterystyki aktywnego uczestnictwa małego dziecka w relacjach z dorosłymi. J. Piaget nie stosował pojęcia kompetencji w swoich analizach rozwoju poznawczego dziecka, jednak jego opis zabawy symbolicznej, jako tej aktywności, w której dziecko przystosowywałoby rzeczywistość do własnego „ja”, „bez ograniczeń i kar” (Piaget, Inhelder 1999), pokazuje doniosłość samodzielnej aktywności dziecka, dzięki której buduje ono siebie. Pojęcie kompetencji małego dziecka związane jest z pojęciem autonomii, jego bowiem umiejętności, wiedza o świecie sprzyjają jego aktywności oraz samodzielnemu poznawaniu świata. Analiza literatury, w której autorzy za przedmiot swych rozważań biorą dziecko do trzeciego roku życia, pokazuje, że są zgodni co do kompetencji społecznych, intelektualnych, emocjonalnych, jakie dziecko wnosi w poznawanie świata i siebie oraz w relacje z dorosłym. W filozofii działania w Instytucie Łóczy, koncepcja kompetencji dziecka widoczna jest w zabawie swobodnej, w której dorosły nie uczestniczy, zapewnia natomiast warunki materialne i uważną obserwację (David, Appel 1973). W poglądach F. Dolto (1985) kompetencje dziecka pozwalają mu odczuwać i rozpoznawać emocjonalnie zdarzenia świata zewnętrznego. W koncepcji poznawania świata poprzez dotyk proponowanej przez F. Affolter (1997), dziecko, odczuwając stabilność podłoża, „upewnia się o własnym istnieniu i istnieniu świata”. Według badaczy pierwszych rysunków dzieci, V. i O. Marc (2002), dziecko, rysując posługuje się uniwersalnym językiem, niezależnym od rasy i kultury, w którym zawierają się doświadczenia cielesne z okresu pre- i postnatalnego. K. Mrugalska (1999), charakteryzując relacje dorosłego i dziecka niepełnosprawnego intelektualnie podkreśla, że swoim zachowaniem (np. skupienie, zamknięcie w sobie) potrafi ono pokazać wychowawcy, że proponowane działanie jest zbyt trudne. Kompetencje ujawniane przez dziecko prowadzą do rozwoju jego osobowości. Charakterystyka kompetencji dziecka różni się od rozumienia kompetencji zawodowych dorosłego. Dziecko przynosi swoje kompetencje na świat i rozwija je w relacji ze światem (fizycznym, społecznym). Mówiąc o kompetencjach dziecka można wskazać jego umiejętności efektywnego funkcjonowania w świecie (Saarni 1999). W poglądach M. Montessori odnaleźć można pojęcie umysłu absorbującego, który umożliwia małemu dziecku odbieranie wrażeń z otoczenia, tworzenie siebie w świecie. Przygotowane otoczenie charakteryzuje relację pomiędzy dorosłym (obmyślającym warunki fizyczne i społeczne na podstawie wiedzy o rozwoju dziecka, jego autonomii) i dzieckiem samodzielnie poznającym świat (Miksza 1998). A. Męczkowska (2002, s. 117–121) dokonała wnikliwej analizy kategorii „kompetencja” z pedagogicznego punktu widzenia, w odniesieniu do uczniów. Autorka pokazała jego niejednoznaczność, która tym bardziej może być podkreślana w przypadku małego dziecka. Jednak kompetencje można charakteryzować również poprzez naturalne zdolności (sprawności

poznawcze, społeczne) wykorzystywane w radzeniu sobie z problemami życiowymi (Męczkowska 2002, s. 121). Na przykład, psychologowie, analizując kompetencje porozumiewania się zwracają uwagę, że trudno mówić, iż ktoś „posiada czy nie posiada tę kompetencję”. Według nich (Adler, Rosenfeld, Proctor II 2006, s. 27) można mówić o stopniu lub obszarze kompetencji porozumiewania się.

Pojęcie autonomii nie było stosowane przez pracowników żłobków. Zastępowało je pojęcie „samodzielność” dziecka, które A. Contrepolis (2003) przybliża do pojęcia „niezależność”, często łączonego z pojęciem autonomii. Samodzielnie, tzn. zrobić coś samemu. Autonomia dotyczy podjęcia decyzji, że coś samemu się robi. Pojęcie autonomii i kompetencji wprowadzone zostało do dyskusji pracowników żłobków, by nadać inny sens stosowanym dotychczas pojęciom umiejętności i samodzielności. Samodzielność traktowana instrumentalnie, w wąskim znaczeniu, przez praktyków, to umiejętność wykonania czegoś samemu, to umiejętność instrumentalna, przyswojenia sobie czegoś przez dziecko, nazwania, rozróżnienia, np. to jest kot. I samodzielność i umiejętność ujmowane były jako efekt zabiegów dorosłego, zwerbalizowanych np. w planach zabaw. Natomiast pojęcia kompetencji i autonomii (proces nabywania autonomii) nadają nowy sens analizowanej praktyce, relacjom dziecka i dorosłego, poprzez ukazanie bycia dziecka w świecie, jako człowieka, który wnosi coś do relacji z nim. Autonomia małego dziecka, ujmowana jako pojęcie, pozwala dorosłemu zastanawiać się nad tym, co on może/powinien zmieniać (warunki, swoją aktywność, słowa, gesty) oraz jak to zmieniać (obserwować, analizować, rozmawiać).

E. Marynowicz-Hetka (2002 b) charakteryzuje znaczenie odniesień teoretycznych w analizowaniu działań w polu praktyki. Autorka, nawiązując do poglądów H. Radlińskiej, podkreśla, że „rozległość wyobraźni społecznej i umiejętności antycypowania zdarzeń oraz rozwoju sytuacji stanowią najbardziej istotne składniki profesjonalnego działania społecznego” (Marynowicz-Hetka 2002b, s. 147). Przyjęcie koncepcji pojęć autonomia i kompetencje w dyskusji z pracownikami placówek może sprzyjać dostrzeganiu przez nich różnic w charakterystyce dyrektywnej i niedyrektywnej koncepcji działania w żłobku.

Poddane dotychczas analizie sytuacje (zabawa, rysunek), pozwalające poznawać badaczowi i pracownikom działania podejmowane przez nich w polu praktyki dotyczyły zdarzeń „widocznych” i często wiadomych praktykom. Rysunek w postaci szablonu oraz zabawa zorganizowana stanowiły stały element organizowania pobytu dziecka w żłobku. Sytuacje dotyczące autonomii, kompetencji dziecka oraz „łagodnej przemocy” odnoszą się do niewidzialnych aspektów relacji dorosłego i dziecka. Pojawienie się tych pojęć w toku opracowywania dotychczasowych analizatorów i kwestionowania analizowanych sytuacji jest efektem rozpoznawania przez pracowników żłobków swojej

praktyki (omawiania przykładów podczas spotkań z badaczem) w kontekście teoretycznych przesłanek koncepcji pomocy w rozwoju i towarzyszenia w rozwoju. Zabawa oraz twórczość plastyczna, posiłek i higiena stały się analizatorami, pozwalającymi stopniowo odkrywać oczekiwania dzieci i możliwości oraz trudności dorosłego w tworzeniu warunków materialnych, intelektualnych i emocjonalnych do ich zaspokajania przez wychowanków.

W uporządkowanej, zorganizowanej przestrzeni społecznej badanych żłobków, podczas zabaw zorganizowanych, angażujących skutecznie większość dzieci, bardzo często można było zaobserwować sytuację, gdy jedno (lub dwoje) dziecko znajdowało się poza grupą bawiąc się wraz z opiekunką. Niekiedy dziecko siedziało spokojnie w foteliku, niekiedy bawiło się swoją zabawką lub siedziało bokiem do grupy, ale z zainteresowaniem obserwowało przebieg zabaw. Niekiedy też dziecko biegało, hałasowało. W toku rozmów z opiekunkami ustalono, że w odniesieniu do zachowania dzieci „poza grupą”, występowały następujące spostrzeżenia, pytania i wątpliwości pracowników:

- dziecko nie robi tego, co inne dzieci, a to wywołuje niepokój dorosłych;
- dominują reguły życia społecznego, grupowego, ale czy wszyscy muszą uczestniczyć w zajęciach grupy?
- na ile trzeba wychodzić naprzeciw indywidualnym zainteresowaniom dziecka?
- jakie zabawy powodują, że dziecko przebywające poza grupą przyłącza się do niej?
- jakie zabawy sprzyjają samodzielnej aktywności dziecka?
- czy trzeba namawiać dzieci do zabawy w grupie?
- jak zapewnić dziecku bezpieczeństwo?
- czy dziecko, które nie uczestniczy w zabawie grupowej „i tak, uczy się tego, co inne dzieci (np. piosenki)”?

Kwestia dziecka, które nie chce brać udziału w zajęciach grupowych, zwróciła uwagę badacza podczas wizyt w żłobkach w pierwszym etapie współpracy. Dzieci, które zrezygnowały z zajęć z dorosłymi, decydowały o swojej możliwości przemieszczania się po sali i działania zgodnie z własnym wyborem. Dorosli podjęli próbę dyrektywnego opracowania uczestnictwa dzieci w zajęciach z uwagi na postawiony sobie cel, ostatecznie jednak zaakceptowali decyzje dzieci. Na kontinuum działań dorosłych, które charakteryzuje dyrektywność i niedyrektywność w poczynaniach wychowawczych, przejście dorosłego od dyrektywności do niedyrektywności odbywało się dzięki aktywności dzieci, ich ciekawości i niezgodzie na propozycje opiekunek. Dorosli, godząc się na zachowania dzieci, ujawnili swoją otwartość i zgodę na swobodę i wybór dokonany przez wychowanków.

W toku spotkań z badaczem przedmiotem analizy stały się sytuacje, które charakteryzowały relacje opiekunki i dziecka, umożliwiające wychowankowi robienie czegoś samemu, by następnie zastanowić się nad cechami procesu

autonomii dziecka w owych relacjach. Jedna z opiekunek podczas głośnego analizowania sytuacji, w której brała udział, powiedziała:

Dowiedziałam się od dziecka, że zabawa lalką może mieć inne, niż moje, rozwiązanie a doświadczenia oraz wiedza dziecka pozwalają mu bawić się na swój własny sposób. Ja nauczyłam się, by nie przerywać dziecku zabawy, w której przejmuję ono inicjatywę, jest jej autorem.

Poddając analizie powyższy przykład można zauważyć, że osoba dorosła dokonała refleksji nad praktyką, odkryła swoje umiejętności uważnego obserwowania, swoją ciekawość tego, co robi dziecko, umiejętność powstrzymywania się od interwencji, postrzegania kompetencji dziecka – wyobraźni, wiedzy o świecie, inwencji. Opiekunka zakwestionowała swoją dotychczasową praktykę i dowiedziała się, że rzeczywistość może być bardziej różnorodna, że owocne jest okazanie dziecku zaufania. Można powiedzieć, że opiekunka, na mocy swojej refleksji nad praktyką, zaczęła budować inną kulturę praktyki.

Spożytkowując słowa A. Contrepolis (2003) można powiedzieć, że wspierać autonomię dziecka to „wspierać przejawy jego inicjatywy, pozwalać dziecku podejmować decyzje, dokonywać wyborów, które umożliwiają stopniowe budowanie samoświadomości” (aneks, przykład 12). Autor wskazuje następujące, niezbędne warunki procesu nabywania autonomii przez dziecko:

- szacunek i bezpieczeństwo dziecka – dziecko musi liczyć na obecność i zaufanie dorosłego;
- wprowadzanie ograniczeń – autonomii nie nabywa się bez frustracji i problemów;
- zachęcanie do podejmowania inicjatywy – ważne jest dla dziecka samodzielne odkrywanie, eksperymentowanie, konfrontowanie z trudnościami;
- stosowanie negocjacji – słuchanie, werbalizowanie, uczestniczenie we wzajemnej wymianie, podejmowanie decyzji przez dziecko, budowanie reguł społecznych.

ROZDZIAŁ 5. Rodzice i pracownicy w przestrzeni społecznej placówki – przykład analizatorów

Zagadnienie obecności rodziców w placówce rozpatrywać można z punktu widzenia zadań tej placówki wobec swoich użytkowników, oczekiwań rodziców wobec jej pracowników, jak też wzajemnego współdziałania. Przy zastosowaniu podejścia teoretycznego, proponowanego przez pedagogikę instytucjonalną, przedmiotem zainteresowania stają się procesy wymiany i komunikacji pomiędzy pracownikami placówki i użytkownikami – rodzicami. Kategorie wyobrażeń społecznych oraz relacji społecznych mogą służyć analizie i zrozumieniu praktyki badanych placówek. Współpraca z rodzicami w placówce sankcjonowana jest przez przepisy prawne, regulujące jej działanie. Zadania informacyjno-edukacyjne wskazane są ogólnie w regulaminie placówki (*Regulamin* 1998). Dotyczą przekazywania rodzicom przez personel informacji (o zdrowiu dziecka, o podejmowanych wobec niego działaniach), wiedzy (dotyczącej wychowania i profilaktyki zdrowotnej wobec małego dziecka), podejmowania wspólnych działań (rada rodziców, uroczystości). Rejestr form realizacji tych zadań pozwala wyróżnić kategorie działań stwarzających warunki do wzajemnego przekazywania informacji o dziecku (rozmowa rozpoczynająca czas adaptacji dziecka w żłobku, zebrania rodziców na początku roku, codzienne rozmowy z opiekunką) oraz wspólnej zabawy rodziców i dzieci na terenie placówki (drzwi otwarte, uroczystości). Przekazywaniu wiedzy sprzyjają spotkania rodziców ze specjalistami (logopeda, psycholog, lekarz) oraz tablica informacyjna (np. jadłospis, wiersze i piosenki, których uczą się dzieci). W działaniach podejmowanych przez żłobki można odczytać intencję tworzenia placówki otwartej dla rodziców, edukacyjnej wobec nich oraz integrującej.

Na podstawie wyników badań sondażowych, przeprowadzonych w 8 placówkach w roku 2000, ujawniono dążenie pracowników – kierowników, opiekunek, dyrektora zespołu żłobków – do „pielęgnowania” różnych form relacji z rodzicami na terenie placówki, zabieganie o obecność rodziców podczas uroczystości, drzwi otwartych, spotkań ze specjalistami poprzez różnorodność, systematyczność i atrakcyjność owych propozycji (Telka 2000). W toku oma-

wianych badań poproszono rodziców o dokonanie oceny możliwości placówek w wypełnianiu zadań wychowawczych wobec dzieci. Rodzice wystawili badanym żłobkom wysoką ocenę. Sformułowali ją niemal wszyscy badani wówczas rodzice (42 osoby na 43 pytane). Uzasadniali swoją opinię wysokimi, ich zadaniem, kompetencjami zawodowymi opiekunek, dbałością o różnorodność propozycji zajęć dla dzieci oraz dużym zasobem umiejętności dziecka, które uczęszcza do żłobka (Telka 2000, s. 44, 47).

W roku 2002 w żłobkach przeprowadzono badania wewnętrzne, zrealizowane przez pedagoga zespołu żłobków, w których postawiono rodzicom (778 ankietowanych osób) pytanie o ocenę pracy żłobka. Wówczas ponad 98% rodziców oceniło wysoko realizowanie zadań przez placówki wobec dzieci (Rudyk 2002). Zarówno w badaniach L. Telki, jak i A. Rudyk niewielka liczba rodziców sformułowała propozycje zmian możliwych do wprowadzenia, by usprawnić działania na rzecz dziecka. Lista tych propozycji była krótka: więcej zajęć w ogrodzie, mniejsze grupy, więcej wspólnych uroczystości. Propozycje rodziców nie stanowiły spojrzenia „w głąb” życia placówki, w której przebywało ich dziecko. Nie wnikając w przyczyny, trzeba zaznaczyć widoczną spójność pomiędzy wysoką oceną pracy placówek a niewielką liczbą propozycji ich modyfikacji. Można przypuszczać, że rodzice, widząc swoje zdrowe, uśmiechnięte dziecko, znajdują podstawy do takiej oceny, która zapewne jest też uzasadnieniem powierzania placówce dziecka i zachowania pewności, że jest ono tam bezpieczne.

Bardziej szczegółowo opinie rodziców na temat żłobków opisują wypowiedzi rodziców (Rudyk 2002). Oto kilka przykładów:

- dzieci – „szybko się rozwijają”, „przebywają w miłej atmosferze”, „uczą się samoobsługi”, „są objęte troskliwą opieką”;
- opiekunki – „posiadają dużą wiedzę”, „służą radą”;
- rodzice – „mają zaufanie do opiekunek”, żłobek spełnia oczekiwania.

W jaki sposób badacz może analizować, tak „unisono” wyrażoną przez rodziców, pozytywną ocenę placówki, z której korzystają. Po pierwsze, jak się wydaje, należy odwołać się do analiz przeprowadzonych we wcześniejszych rozdziałach tej pracy, które pokazują dobrze zorganizowaną placówkę – o określonej koncepcji działania, poddawanej krytyce w toku badań, dyskusji i zmianie, ale barwnej, otwartej dla rodziców, wypełnionej gwarem dzieci, ich zabawami, wizytami teatru, zwierząt z ZOO. Po drugie, trzeba odwołać się do wypowiedzi dyrektora zespołu żłobków, dla którego misją placówek jest wspieranie rodziny w wychowywaniu małego dziecka, eksponowanie podmiotowości rodziców oraz nieustające mobilizowanie pracowników do „wychodzenia naprzeciw” oczekiwaniom rodziców (np. praca przez całe wakacje, w so-

ców, które koncentrują się wokół takich określeń, jak zaufanie, troskliwość, progres w rozwoju dziecka, dobra atmosfera. Mogą one być wyrazem, zaspokajanych przez placówki, oczekiwań rodziców.

Warto jednak kwestię oceny pracy placówki, dokonanej przez jej użytkowników, oświetlić analizą bardziej wnikającą w treść relacji rodziców i pracowników. J. Jędrzejek (2004, praca magisterska zrealizowana w badanych żłobkach) uporządkowała wyniki przeprowadzonych badań na kontinuum, określającym duże i małe zaangażowanie rodziców w sprawy związane z pobytem dziecka w żłobku. Rodzice zaangażowani systematycznie rozmawiali z opiekunką, czytali informacje zamieszczone na tablicy ogłoszeń, uczestniczyli w uroczystościach, włączali się w ich organizację, byli obecni podczas „drzwi otwartych”. Aktywność rodziców mało zaangażowanych była mniej systematyczna, niektóre działania podejmowali oni sporadycznie. Rodzice ci (29 osób dla $N = 45$) wysoko oceniali opiekę i wychowanie realizowane w placówce, jednak ich uzasadnienia zdają się przesuwac kwestię odpowiedzialności na personel: „opiekunki lepiej znają dziecko niż ja”, „opiekunka zna dziecko i na pewno coś pomoże”. Rodzice uważają, że w żłobku decyzje powinien podejmować przede wszystkim personel, gdyż „opiekunki wiedzą lepiej, co jest dziecku potrzebne”, „ja mógłbym coś popsuć”, „rodzice nie powinni się wtrącać”. Rodzice uważali, że są dobrze poinformowani o sprawach dziecka w żłobku. W sytuacji kłopotów z dzieckiem o pomoc i radę prosiliby przede wszystkim pracowników tej placówki lub sami staraliby się rozwiązać problemy (Jędrzejek 2004, s. 77–78). Rodzice silnie zaangażowani w życie żłobka również uważali, że mają wystarczające informacje na temat pobytu dziecka w placówce. Byli zadowoleni z organizacji opieki nad dzieckiem, dostrzegali bowiem pozytywne aspekty jego rozwoju. Sami również zabiegali o przekazywanie informacji dotyczących potrzeb dziecka, które – ich zdaniem – były respektowane. Rodzice byli przekonani, że mają wpływ na warunki wspierania rozwoju dziecka w żłobku. Poznawali swoje dziecko dzięki własnym obserwacjom oraz informacjom z innych źródeł (specjaliści). Budowali wieloaspektową sieć wsparcia dla siebie i dla swojego dziecka. Rodzice o małym zaangażowaniu raczej odbierali informacje na temat swojego dziecka od opiekunek, budując relacje spowodowane koniecznością przyprowadzania dziecka do żłobka, scedowali na placówkę zabieganie o rozwój ich dziecka w czasie, gdy ono tam przebywało.

Analiza przedstawionych wyników badań pokazuje, że rodzice deklarowali zadowolenie z pobytu ich dziecka w placówce. Ten emocjonalny aspekt współtworzonej przez nich przestrzeni społecznej placówki określa jednak dwie różne formy obecności rodzica w niej – bliskości lub dystansu w relacjach z pracownikami podczas komunikowania się na temat spraw dziecka.

5.1. Rozmowy z rodzicami

W literaturze (Meirieu 2000; Ostrowska 2002; Chaplain, Custos-Lucidi 2001) poświęconej formom współpracy użytkowników i pracowników placówki opiekuńczo-wychowawczej lub edukacyjnej, podkreślane jest stanowisko, iż od pracowników oczekuje się propozycji działań, które pomogą użytkownikom określić możliwości partycypacji w jej życiu. Pogląd, że pracownicy placówki zabiegają o współpracę z jej użytkownikami należy rozpatrywać w kontekście wzajemności relacji, budowania przekonania o współpracy we wspólnej sprawie małego dziecka, którego życie przebiega w dwóch środowiskach: rodzinnym i instytucjonalnym. Wzajemność relacji uczestniczących we współpracy osób opiera się na komunikacji i uzgadnianiu podejmowanych działań. Zarówno stanowisko pracowników, jak i rodziców może modyfikować charakter współpracy. Na przykład sytuacja problemowa rodziny może ujawniać niedoskonałość procedur postępowania placówki, chociażby w przypadku przemocy w rodzinie (Telka 2000) oraz działań rodziców (np. izolowanie się).

Rejestr działań podejmowanych przez pracowników żłobków na rzecz rodziców ujawnia różnorodność form pracy. Można wśród nich wyróżnić kategorię działań stwarzających warunki do wzajemnego, rodziców i wychowawców, przekazywania informacji, dotyczących dzieci:

- pierwsza rozmowa, rozpoczynająca proces adaptacji dziecka i rodziców w żłobku – podejmowanie, najczęściej przez kierownika, działań mających na celu przygotowanie rodziców do wspierania dziecka w okresie adaptacyjnym, jak też pozyskiwanie od rodziców informacji, dotyczących ewentualnych zaburzeń stanu zdrowia dziecka (np. wymóg specjalnej diety), możliwość (konieczność) wspólnego przebywania rodzica i dziecka w pierwszych dniach w placówce;

- rozmowy z rodzicami inicjowane przez opiekunki lub rodziców podczas codziennych wizyt w żłobku. Według rodziców jest to najbardziej wartościowa forma kontaktu z placówką. Ponad siedemdziesiąt procent rodziców chętnie rozmawia o sprawach dzieci (Jędrzejek 2004). Według opiekunek jest to naturalnie pojawiająca się sposobność do wymiany informacji, ograniczana jednak względami bezpieczeństwa dzieci i niekiedy pośpiechem rodziców;

- zebrania rodziców na początku roku szkolnego (wrzesień), podczas których pracownicy przedstawiają zarys organizacji pracy placówki;

- spotkania ze specjalistami (lekarzem, logopedą) mogą być realizowane na życzenie rodziców, ale są też organizowane przez pracowników w wyniku zaobserwowanego problemu w relacjach dzieci i rodziców;

- przekazywanie rodzicom prac plastycznych dzieci, m. in. w celu stworzenia możliwości obserwowania przez nich przebiegu procesu rozwoju umiejętności dziecka;

- tablica informacyjna prowadzona przez pielęgniarkę zatrudnioną w żłobku oraz przez opiekunki. Dla przykładu, zawartość tablicy informuje rodziców o jadłospisie na dany dzień, przypomina o terminach szczepień, prezentuje listę książek poświęconych zagadnieniom wychowania wraz z krótkim omówieniem, zachęcającym do sięgnięcia po lekturę. Na tablicy umieszczone są również plany pracy opiekuńczo-wychowawczej na dany miesiąc, jak też prace plastyczne dzieci. W świetle badań J. Jędrzejek (2004) 58% rodziców deklarowało, że czyta informacje zamieszczone na tablicy, natomiast 42% osób czytało je nieregularnie lub wcale;

- gazетка dla rodziców wydawana własnym staraniem przez niektóre placówki.

Kolejna kategoria działań sprzyja wspólnej zabawie dzieci i rodziców na terenie żłobka:

- „otwarte drzwi” to wybrany dzień w miesiącu, podczas którego rodzice są zapraszani na zajęcia z dziećmi. Niektórzy rodzice korzystają z tej formy współpracy ze żłobkiem, jednak 67% rodziców w niej nie uczestniczyło (Jędrzejek 2004);

- celebrowanie wspólnych uroczystości na terenie żłobka, angażujących rodziców, np. Dzień Matki, gwiazdka, bal karnawałowy, jak też dziadków, np. Dzień Babci. Spotkania te, wzbogacone o występy dzieci lub wspólną zabawę (gry, pływanie) z rodzicami, mają walor integrujący wspólnotę żłobka. Animatorami przebiegu spotkań i uroczystości są opiekunki angażujące do zabawy zarówno dzieci, jak i dorosłych. Wyniki badań (Jędrzejek 2004) wskazują, że 25% rodziców nigdy nie uczestniczyło w żadnej uroczystości organizowanej przez placówkę (np. z powodu pracy w czasie, w którym odbywała się uroczystość);

- grupy rodzinne proponowane są rodzicom, którzy (dotąd) nie korzystali ze żłobka, aby mieli oni możliwość podejmować wraz z dzieckiem zabawy w sprzyjających warunkach lokalowych (przestrzeń, estetyka), rzeczowych (zabawki, pomoce) i osobowych (personel żłobka) w wybranym przez siebie czasie. Celem grup rodzinnych jest wspieranie rozwoju dziecka przez rodziców w warunkach innych niż domowe, nowych pod wieloma względami dla dziecka oraz działania edukacyjne wobec rodziców.

Powyższe formy współpracy placówki z użytkownikami pokazują intencję pracowników, by w jej przestrzeni społecznej tworzyć drogi komunikacji bezpośredniej i pośredniej rozwijającej się w działaniu z i dla rodziców.

Komunikacja z rodzicami

Małe dziecko, przybywające do placówki razem z rodzicami, wkracza w sytuację zorganizowaną i urządzoną przez innych z myślą o nim, ale dla niego nową, nieznaną, jeszcze nieopanowaną. Pracownicy żłobka mogą pomóc rodzinie poradzić sobie z separacją, często pierwszą w życiu dziecka i jego rodziców. Czas adaptacji może sprzyjać dziecku w opanowywaniu przestrzeni placówki na swój własny sposób. Rodzicom może pomóc budować przekonanie o bezpieczeństwie dziecka. Wydaje się, że proces adaptacji dokonuje się w dwóch aspektach: dziecko i rodzina adaptują się do warunków wskazanych w placówce (np. rytm posiłków), ale też placówka przystosowuje się do oczekiwań dziecka i rodziców (np. dieta).

Pierwsza wizyta rodzica w żłobku może być jego pierwszym zetknięciem się z placówką, może również być kolejną wizytą, efektem zamiaru poznania przez matkę (ojca) kilku żłobków przed dokonaniem wyboru. Pierwsze spotkanie z placówką dotyczy zarówno jej wizualnego wstępnego rozpoznania przez rodzica (kolorowe dekoracje, zabawki), jak i rozmowy z kierownikiem na temat oczekiwań i cech rozwoju małego dziecka. Szczegółowe rozmowy dotyczą zdrowia dziecka, rytmu dotychczasowego życia, nawyków. Informacje te przekazywane są przez kierownika opiekunkom przed przybyciem dziecka do placówki. W żłobkach francuskich respektowana jest często zasada, że jedna z opiekunek podejmuje zadanie przywitania dziecka, przyjęcia i jego, i jego rodziców. Dziecko zostaje jej powierzone przez rodziców i u niej poszukuje w następnych dniach uwagi i zainteresowania. Ten sposób postępowania odwołuje się do nurtu myślenia o małym dziecku w placówce, wypracowanego w Instytucie Łóczy (David 1999). W badanych żłobkach polskich opiekunki bardzo często opisywały sytuacje, gdy dziecko powracało do tej osoby dorosłej, która powitała je w żłobku, wprowadzała w pierwsze formy aktywności w nowym miejscu. Zdarzenia te są jednak wynikiem wyboru dokonanego przez dziecko, jego oczekiwań emocjonalnych, nie zaś przygotowaniem sytuacji przez personel.

Podczas pierwszej rozmowy z rodzicem omawiane są aspekty czasu trwania procesu adaptacji dziecka w nowym miejscu. Na przykład w żłobkach francuskich zalecana długość czasu, pozwalającego dziecku przejść od obecności do nieobecności rodziców, wynosi dwa tygodnie (*Projet Boileau...* 2001). W tym czasie rodzic przebywa razem z dzieckiem w żłobku. Towarzyszy mu podczas pierwszego spożywanego w nowym miejscu posiłku, natomiast przewidywaną w jadłospisie, nieznaną dziecku potrawę, wcześniej razem próbują najpierw w domu. Rodzic zachęcany jest, by towarzysząc dziecku, inicjował wszystkie ważne sytuacje (toaleta, sen w nowym łóżku) na terenie placówki, a następnie w porozumieniu z opiekunką, na podstawie zgromadzonych obserwacji zachowania dziecka, stopniowo wycofywał się, oddalał, wychodził z placówki na coraz dłuższy czas. Od momentu przybycia dziecka do placówki trwa uważna

jego obserwacja oraz konsultacje personelu i rodziców, i wspólne podejmowanie decyzji dotyczących zaspokojenia jego potrzeb.

Zagadnieniem, zdawałoby się szczegółowym, jest posiadanie przez dziecko w żłobku przytulanki – pluszowej zabawki, pieluszki – wybranej i wielbionej. Rzecz ta określana jest jako „*objet transitionnel*” (Desanlis 2004) – przedmiot, który symbolizuje matkę, gdy jest ona nieobecna. Dziecko może tę rzecz mieć stale przy sobie, może ją przytulić, gdy jest smutne, gdy chce odpocząć. Ale może też uczyć się obywać bez niej, np. gdy się bawi. Zatem przytulanka w żłobku leży zawsze w tym samym miejscu dostępnym dla dziecka, a jej obecność jest respektowana przez personel oraz przez rodziców.

Dwutygodniowy proces wspólnego uczestnictwa dziecka i rodzica w żłobku jest postrzegany w polskich warunkach jako czas zbyt długi. Zdaniem opiekunek i kierowników można wskazać przykład umieszczania dziecka w żłobku przez rodziców „z dnia na dzień”. Uzasadnieniem tej sytuacji jest konieczność podjęcia pracy, trudności z otrzymaniem urlopu, niechęć, by go brać. Pracownicy badanych żłobków stawiają pytanie, co można uczynić, by rodzice zechcieli respektować potrzeby małego dziecka w kontekście jego oczekiwań i możliwości akceptowania nowych miejsc i ludzi, by wspólnie z personelem uzgadniali optymalny sposób swojej obecności z dzieckiem w żłobku, by kierując się wiedzą o swoim dziecku, podjęli wraz z opiekunką decyzję o czasie trwania własnej obecności w placówce. Opiekunki podkreślają, że warto indywidualizować czas pobytu dziecka razem z rodzicem. Zdarza się bowiem, że przedłużający się czas obecności rodziców „odnawia” emocjonalne przeżycia dziecka związane z separacją. Dziecko poprzez włączanie się do zabaw grupy wydłuża „nić” łączącą je z matką, podczas zbyt długiej obecności mamy może ją powtórnie skracać (Winnicott 1993).

Codienne rozmowy

Rozpoczynając charakterystykę rozmów, jakie odbywają się pomiędzy opiekunkami i rodzicami należy podkreślić, że jest to najczęściej występująca forma relacji pomiędzy dorosłymi w żłobku. Rodzice codziennie przyprowadzają i odbierają dziecko z placówki. Zatem przynajmniej dwa razy dziennie istnieje sposobność do podjęcia rozmowy. Zakres obowiązków służbowych, uprawnień i odpowiedzialności na stanowisku opiekunki dziecięcej informuje, że jest ona, z racji wykonywanych obowiązków, zobligowana do informowania rodziców o psychofizycznym rozwoju dziecka i ustalaniu z nimi sposobów postępowania. Na podstawie analizy wyników badań J. Jędrzejek można powiedzieć, że zarówno opiekunki, jak i rodzice preferują sytuacje, gdy to druga strona inicjuje rozmowy. Osoby, które inicjują relacje werbalne, są postrzegane bardziej pozytywnie niż osoby, które nie podejmują takich starań. Opiekunki, w świetle wypowiedzi zanotowanych przez autorkę, przyjmowały następujące stanowisko:

„jesteśmy do dyspozycji rodziców, mogą pytać, kiedy chcą” (Jędrzejek 2004). Natomiast rodzice, z perspektywy użytkowników placówki, przedstawili biegunowe opinie: „opiekunki same mówią rodzicom o dziecku” (24 osoby dla $N = 45$), „gdy się nie zapytam to nie wiem” (21 osób) (Jędrzejek 2004, s. 57). Według wyników badań autorki, prawie połowa rodziców postrzegала opiekunki jako osoby stwarzające niekiedy dystans wobec rozmówców lub formułujące wypowiedzi zamykające rozmowę („wszystko było w porządku”). Na podstawie analizy wypowiedzi pracowników żłobków, w tym dyrektora zespołu placówek, zanotowanych przez badacza w dzienniku instytucjonalnym, wskazać można następujące bariery w komunikowaniu się pracowników z rodzicami:

- kompetencje werbalne opiekunek w budowaniu relacji z rodzicami, określone przez cechy osobowości oraz niedostatek kształcenia tej umiejętności społecznej;

- trudności w relacjach z kategorią rodziców nie angażujących się w sprawy dziecka w placówce, jeżeli opiekunka wykazuje gotowość do udzielania informacji, a rodzic z różnych powodów pytań nie zadaje;

- niedostatek informacji na temat danego dziecka w określonym dniu, z powodu organizowania zabaw w zbyt licznej grupie dzieci.

Interesujące, że zarówno w badaniach J. Jędrzejek, jak i w opiniach opiekunek oraz kierowników zanotowanych przez badacza, rozmowa rozpatrywana jest w kategoriach zadawanych pytań i udzielanych odpowiedzi. Syntetyczna definicja rozmowy ujmuje ją jako „wymianę myśli za pomocą słów” pomiędzy rozmówcami (Bochno 2004, s. 31). Zatem wydaje się, że pytanie może być traktowane jako jej początek. Tymczasem, w relacjach rodziców i opiekunek struktura rozmowy składa się z pytań i odpowiedzi. W badaniach J. Jędrzejek, jak też w wypowiedziach pracowników w czasie spotkań z badaczem powstał rejestr pytań wyjątkowo często zadawanych przez rodziców: „czy dziecko zjadło posiłki?”, „czy było grzeczne?”, „czy spało w żłobku?”. Rzadko pojawia się pytanie: „jak bawiło się moje dziecko?”. Można przypuszczać, że poprzez swoje pytania rodzice pragną uzyskać informacje w pierwszej kolejności o sprawach podstawowych, dotyczących zdrowia dziecka. Jednak powodem opisanych sytuacji mogą być również warunki, w jakich dochodzi do rozmów. Pierwszy warunek charakteryzuje przestrzeń fizyczna – niewielka szatnia, obecność innych rodziców. Drugi warunek charakteryzowany jest przez czas, mianowicie często zauważa się pośpiech rodziców przy odbieraniu dziecka oraz trudności w pozostawieniu przez opiekunkę grupy dzieci. Trzeba bowiem pamiętać, że w określonych godzinach pracy żłobka opiekunka pozostaje sama z grupą dzieci, a ich bezpieczeństwo jest najważniejsze.

W jednym ze żłobków, w związku z dążeniem do poprawienia warunków przekazywania informacji rodzicom, zorganizowano konsultacje, podczas których możliwa jest indywidualna rozmowa z pracownikiem w sprzyjających warunkach. Tę formę współpracy z czasem zaproponowały rodzicom również

inne placówki. Konsultacje odbywają się raz w miesiącu w terminach ustalonych wcześniej, przekazanych do wiadomości na tablicy informacyjnej. W świetle badań J. Jedrzejek (2004) w konsultacjach uczestniczyli tylko nieliczni rodzice. W czasie realizacji badań była to nowa forma działań żłobka. Uczestnictwo w niej wymaga od rodziców przeznaczenia pewnej ilości czasu, „zatrzymania się w żłobku”. By zachęcić rodziców do udziału, w jednym ze żłobków zastosowano bezpośrednie zaproszenie.

Codzienny pobyt dziecka w żłobku, przez kilka lub kilkanaście godzin, wymaga codziennej rzetelnej wymiany informacji pomiędzy dorosłymi. W tym miejscu można odwołać się do praktyki stosowanej w żłobkach francuskich. Każde dziecko ma tam założoną kartę na dany tydzień. Informacje są wpisywane każdego ranka przez rodzica, przyprowadzającego dziecko do żłobka oraz w ciągu dnia przez opiekunkę, dokonującą obserwacji dziecka. Informacje dotyczą spraw podstawowych: snu, posiłków, zdrowia, zdarzeń szczególnych, które mogą zmienić rytm życia dziecka. Opiekunka opisuje również sytuacje, dotyczące zabawy dziecka, a szczególnie te umiejętności, które dziecko podjęło po raz pierwszy lub coś doskonale opanowało. Rodzice wiedzą, że ich obowiązkiem każdego dnia jest zatrzymanie się przy karcie ich dziecka, zapisanie lub przeczytanie tego, co pomoże im współpracować z personelem dla dobra dziecka. Często podczas wypełniania karty przez rodzica obecna jest opiekunka, która dodatkowo może uzupełniać informacje o dziecku. Lektura takich kart jest pasjonująca. Pozwala odczytać krótką historię pobytu każdego dziecka w żłobku, jego rozwoju, momentów, które zostały dostrzeżone przez dorosłych, a świadczą o nabywaniu kolejnych umiejętności i sprawności, upodobań. Uzupełnianie karty przez dorosłych skłania ich do przemyślenia tego, co wiedzą o dziecku, czego mogą lub powinni się dowiedzieć. Dla opiekunek, zmieniających się w ciągu dnia na dyżurze, karta jest ważnym narzędziem poznania sytuacji dzieci danego dnia w placówce.

Sytuacje, w których następuje wymiana informacji pomiędzy pracownikami i użytkownikami placówki określają cechy jej przestrzeni społecznej. Każda z uczestniczących w relacji osób wnosi swoje oczekiwania, które niekiedy odnoszą się do „czekania” na inicjatywę drugiej strony, inicjowania lub „unikania” rozmowy.

5.2. Uroczystości

W latach 90. żłobki podjęły działania, by na nowo określić „miejsce” rodziców w placówkach. W latach 80. rodzice przebywali jedynie w holu i szatni placówki. Przestrzeń fizyczna, w której przebywały dzieci, była w zasadzie dla nich zamknięta. W latach 90. rodzice zaczęli być zapraszani do sali zabaw z okazji różnorodnych uroczystości (gwiazdka, karnawał, Dzień Matki) oraz

„drzwi otwartych”. Te formy pobytu rodziców wiązały się z zabawą. Obserwacje uroczystości organizowanych w żłobkach, podczas pierwszego etapu współpracy badacza z placówkami, ujawniły ich zasadniczą cechę, która powtarzała się również w innych żłobkach. Mianowicie podział na aktorów (dzieci) i widzów (rodzice) oraz reżyserów (opiekunki). Tak określony pomysł na uroczystości miał swoje konsekwencje we wzajemnych relacjach uczestników. Scena i widownia były uporządkowane w sposób tradycyjny – przestrzeń fizyczna przeznaczona na krzesła dla widzów i przestrzeń fizyczna przeznaczona dla działań aktorów. Z tego porządku w przestrzeni fizycznej rezygnowano niekiedy w drugiej części spotkania, gdy kończyły się występy dzieci i proszono uczestników np. o wspólny taniec. Przedmiotem zainteresowania stały się w tym fragmencie pracy uroczystości, nazywane przez pracowników również akademiami. Pojęcie to wniosło w rozmowy badacza z pracownikami żłobków element oceny, krytycznego ustosunkowania się do obserwowanych sytuacji, w których pojawiało się małe dziecko. Podczas uroczystości dla rodziców dzieci prezentowały występy wcześniej przygotowywane, w określonej kolejności występowania poszczególnych aktorów, ze znajomością wierszy, piosenek, tańca (aneks, przykład 13).

Na skierowane do pracowników żłobków pytanie, dlaczego stawia się małe dziecko w tak wymagającej sytuacji, odpowiedź bardzo często skupiała się wokół wyobrażeń opiekunek i kierowników na temat oczekiwań rodziców. Wyobrażenia określały sposób opracowywania uroczystości tak, by rodzice mogli zobaczyć umiejętności swojego dziecka, cieszyć się jego osiągnięciami, sfilmować je. Relacje budowane podczas spotkania pomiędzy dziećmi i dorosłymi można opisać następująco: rodzice przybyli do żłobka, ponieważ zostali zaproszeni, ale też uczynili to dla swojego dziecka i dla siebie. Chcieli je zobaczyć w działaniu. Opiekunki zorganizowały uroczystość według swoich wyobrażeń o oczekiwaniach rodziców oraz dotychczasowych kompetencji i oczekiwań kierownictwa. Dziecko uczestniczyło w uroczystości, gdyż nie miało innego wyjścia. Dla obu kategorii dorosłych było użyteczne. Dla mamy, która wyraziła zdumienie: „to moje dziecko już tyle umie?” stało się źródłem satysfakcji. Dla opiekunki (kierownika) było przedmiotem realizacji pewnego planu związanego z obecnością rodziców w żłobku.

Wypowiedzi opiekunek wskazują, że uroczystości z udziałem rodziców wiązały się z długotrwałym, wcześniejszym przygotowywaniem występów razem z dziećmi. W związku z tym zabawy, w dniach lub tygodniach poprzedzających termin wizyty rodziców, wypełnione były śpiewaniem piosenek, recytacją wierszy, tańcami, które zostały przewidziane w repertuarze. Można zatem powiedzieć, że dzieci były przygotowywane do uroczystości z udziałem rodziców. Rodzice okazali się społeczną grupą nacisku, dla której warto poświęcić czas, ciekawość, zaangażowanie dzieci oraz pracę dorosłych (np. przygotowanie barwnej dekoracji, skomplikowanych strojów).

Badacz uczestniczył w kilku uroczystościach, oglądał wiele zdjęć z innych imprez, słuchał opowiadań o tych zdarzeniach, które szczególnie utrwaliły się w pamięci pracowników. Mógł obserwować wiele uśmiechniętych twarzy dzieci i zadowolonych twarzy dorosłych. Jednak już pierwsze obserwacje związane z uczestnictwem w uroczystościach skłaniały do pytania: dlaczego są one organizowane w tak dyrektywny sposób i czy mogą być pomyślane inaczej, jako wspólna zabawa dzieci i dorosłych, bez uprzedniego uczestniczenia dzieci w przygotowaniu do nich?

Analiza wyników obserwacji zachowań dzieci, które brały udział w „akademii” nasuwa kilka spostrzeżeń:

- dzieci, które wydają się wiedzieć, co robią podczas uroczystości, dobrze odtwarzają wcześniej przygotowane zadania, są zadowolone;

- dzieci, które „robią coś”, ale też są częściej kierowane przez opiekunkę, patrzą gdzieś w dal, nie uśmiechają się, zabawa zdaje się często „przepływać obok nich”.

Można przypuszczać, że pewna kategoria dzieci odnajduje się w sytuacji uroczystości zorganizowanej i prowadzonej dyrektywnie przez opiekunkę. Niektóre dzieci natomiast zagubiły się. Obserwacja zachowania rodziców oraz wypowiedź jednej z matek: „potrzeba tyle pracy, żeby dzieci robiły wszystko równo”, sugerują zgodę rodziców na zorganizowane występy dzieci. Potwierdzeniem są, prawdopodobnie, brawa rodziców po zakończeniu poszczególnych występów, filmowanie lub fotografowanie. W jednej z obserwowanych sytuacji opiekunka, zapowiadając taneczny występ dzieci powiedziała: „bądźcie państwo wyrozumiali, bo to są tylko dzieci. Może się coś nie udać”. Zdanie to wyklucza zasadnicze cechy zabawy dziecka: spontaniczność, twórczość, ciekawość. Dziecko zostało w tej wypowiedzi zdeprecjonowane, natomiast dorosły asekurował się. Wyrażenie, „to tylko dzieci”, wielokrotnie zostało odnotowane przez badacza podczas rozmów z pracownikami. Było wśród nich rozpowszechnione. Poddane analizie, z punktu widzenia wyobrażeń społecznych, ujawnia obraz dziecka jako osoby nie w pełni kompetentnej, takiej, którą należy usprawiedliwiać. Do cytowanych wypowiedzi matki i opiekunki dodać trzeba sformułowaną, w tej samej sytuacji, wypowiedź kierownika: „najpierw dzieci trzeba nauczyć, by później pokazać, co potrafią”. Analiza trzech wypowiedzi pokazuje wyobrażenia osób pozostających w relacjach pokrewieństwa z dzieckiem lub w relacjach profesjonalnych, które dotyczą dziecka w przedmiotowej, niesymetrycznej relacji z dorosłymi. Sytuacja ta skłania do zastanowienia, jaką wiedzę o dziecku, jego możliwościach uzyskują rodzice uczestnicząc w uroczystościach? Że trzeba je nauczyć, dużo z nimi pracować, pokazywać świat w sposób dyrektywny, odtworczy, wymagać sprawiania przyjemności dorosłym, legitymizowania pracy zawodowej opiekunek i kierowników?

W toku rozmów z pracownikami na temat obecności rodziców podczas zabaw, wskazywano problemy związane z ponownym często rozstaniem dziecka

z rodzicami (uroczystości odbywały się w godzinach popołudniowych, rodzice wracali do pracy). Obserwowano płacz dzieci, rozbudzoną tęsknotę oraz niepokój i zdenerwowanie rodziców. Podczas „dni otwartych” badacz zanotował wiele sytuacji pełnych rozpaczy, w której znalazło się dziecko i jego najbliżsi.

Czy dorośli w żłobku nie przenoszą swoich wyobrażeń o świętowaniu, celebrowaniu na zabawę małych dzieci, w rzeczywistości nie pozwalając się im bawić? Czy nie nazbyt wcześnie zakłada się kooperację dzieci w przygotowaniu spektaklu, robienie czegoś wspólnie w określonym momencie? Czy to nie dorosły nadaje sens uroczystości? Ukryty sens uroczystości może dotyczyć budowania wizerunku placówki dobrze zorganizowanej, w której dziecko uczy się tyłu umiejętności; personelu, który poświęca dużo czasu na przygotowanie spotkania z rodzicami oraz nie ujawnianego zaangażowania dzieci, bo „miesiąc przed nic innego się nie robi”, lecz proponuje dzieciom te zadania, które będą odtwarzane w czasie występu. S. Ossowski (1967, s. 93–96) wprowadził do analizy wartości w relacjach człowieka z innymi sformułowanie „troska o fasadę”, czyli dbałość o efektowne, estetyczne, doniosłe sposoby przedstawiania siebie, mimo niekiedy konfliktu pomiędzy ową fasadą a rzeczywistymi odczuciami. Ten fragment pracy, bardzo krytyczny wobec działań realizowanych przez żłobki, ujawnia, że rodzice, w wyobrażeniach pracowników, nie dostrzegają dyrektywności w postępowaniu wobec dzieci. Rodzice włączają się w ten nurt działania placówki, sankcjonują go swoją obecnością, oklaskami, filmowaniem „na pamiątkę”. Budują przekonanie pracowników, że przygotowywanie uroczystości jest przez nich oczekiwane.

5.3. Trudności w relacjach rodziców i pracowników żłobka

W literaturze francuskiej, dotyczącej pobytu małego dziecka w placówce, podkreślany jest obowiązek respektowania przez personel „historii życia” dziecka (Schuhl 2004), która rozumiana jest jako skrzyżowanie tego, co człowiek wnosi ze sobą ze sfery życia w rodzinie do sfery życia poza nią, odbywającego się w placówkach, w których człowiek ten uczestniczy.

Relacje pracowników żłobka z rodzicami, rozpatrywane z punktu widzenia trudności przeżywanych przez dziecko w rodzinie i ujawnianych w jego zachowaniach na terenie placówki, „uchylają zasłony” życia prywatnego. Trzeba zastanowić się, czy ujawniane w sferze publicznej, przeżywane przez rodzinę problemy powodują podejmowanie ze strony placówki działań pomocowych oraz aktywność rodziny w poszukiwaniu wsparcia. Można również postawić pytanie, czy pracownicy żłobka współtworzą sieć wsparcia społecznego z innymi instytucjonalnymi i nieinstytucjonalnymi formami pomocy?

Analiza wyników badań sondażowych, które rozpoczęły współpracę badacza ze żłobkami, sygnalizowała już sytuacje, w których pomocy i doradztwa potrzebowały trzy strony relacji w placówce: dziecko – matka (rodzina) – pracownicy. Zdarza się, że rodzice, których dzieci przychodzą do żłobka z objawami zaniedbania (brudne, głodne), unikają kontaktów z placówką, nie podejmują rozmów, często nie uczestniczą w uroczystościach w żłobku (podczas gdy ich dziecko jest tam obecne). Ale może być też tak, że utrudnione kontakty z rodziną wynikają z trudności placówki w aktywnym ustosunkowaniu się do problemów rodziców dotyczących dziecka. Dotychczasowe obserwacje (Telka 2000) pokazują, że w sytuacji zagrożenia dziecka w rodzinie, personel żłobka podejmuje najczęściej indywidualną pomoc dziecku na terenie placówki (poświęca mu więcej uwagi i czasu, zmienia odzież na czystą). Można powiedzieć, że pomagając dziecku, placówka jest osamotniona w sytuacji trudności w rodzinie. Pojawienie się w żłobku dziecka, którego rozwój jest z różnych powodów zagrożony, stawia rodziców i personel danej placówki wobec zadań, do realizacji których mogą oni potrzebować pomocy wyspecjalizowanych placówek (poradni psychologiczno-pedagogicznych, CPR, MOPS). Pracownicy żłobków podejmują te działania, które są im dostępne. Ich kompetencje zawodowe uznać można za dostateczne, gdy spożytkowane są w działaniach dla dziecka. Natomiast w odniesieniu do kategorii rodzin przeżywających problemy, kompetencje pracowników okazują się niewystarczające. Żłobek jako placówka opiekuńczo-wychowawcza ma wyraźnie określone zadania skierowane szczególnie do dziecka. To jego sprawy – dotyczące zdrowia, zabawy – pośredniczą w relacjach pomiędzy pracownikami i rodzicami.

Osobami pierwszego kontaktu z dziećmi i z rodzicami są opiekunki. Zapytane o przejawy trudności w rozwoju małych dzieci wskazały przede wszystkim niepokojące objawy dotyczące wyglądu i zachowania dzieci: sińce, otarcia, odparzenia, zanieczyszczenie, objawy głodu, pobudzenie psychonerwowe, płaczliwość, agresję, autoagresję, izolowanie się, gryzienie. Dzieci, u których stwierdzono powyższe objawy, pochodziły najczęściej z rodzin problemowych (alkoholizm, rodzina rozbita, samotny rodzic), mających niekiedy dozór kuratora (Wypiorczyk 2004; Telka 2000). Rezultaty badań ujawniły sytuacje, w których należy dążyć do budowania sieci wsparcia społecznego dla dziecka, rodziny i placówki. Realizowany w żłobkach program edukacyjny skierowany do pracowników pokazuje, że podjęte przez nich wysiłki, by rozpocząć systematyczną, przemyślaną współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi okazały się owocne. Pracownicy żłobków zaprosili do siebie przedstawicieli rejonowej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W jednym ze żłobków przedmiotem spotkania, w którym uczestniczył również badacz, stała się próba określenia wzajemnych oczekiwań i szans ich urzeczywistnienia, a szczególnie

wskazania takich sytuacji dziecka i rodziny, w których obie placówki mogą i powinny podjąć współdziałanie z rodziną. Jednak wstępne ustalenia wymagają dalszej pracy, by koordynacja działań na rzecz dziecka i rodziny okazała się stałym elementem koncepcji funkcjonowania żłobka.

Kwestia współpracy żłobków z innymi placówkami na rzecz rodziny ujawniona została w raporcie z badań w roku 2000, a następnie „powracała” w rozmowach podczas spotkań badacza z pracownikami. Wiele sytuacji omawianych przez opiekunki i kierowników oraz obserwowanych przez badacza poruszało emocjonalnie uczestników rozmów (oburzenie, współczucie), ujawniało niezgodę na trudności w przeciwdziałaniu zagrożeniu dziecka w rodzinie. Przykłady relacji rodziców i dzieci ujawnione na terenie żłobków odnoszą się do:

- procesu adaptacji, np. nierespektowania przez rodziców potrzeb dziecka i pozostawianie go w placówce „z dnia na dzień”;
- rozstań każdego dnia, np. pospieszanie dziecka przez rodzica, wulgaryzmy i przekleństwa wobec dziecka, popychanie;
- zachowań dziecka w żłobku, np. gwałtownego i długotrwałego jeżdżenia samochodem–zabawką, agresja wobec rówieśników, a niezwykle spokojne zachowanie wobec ojca, przestraszyć i kulenie się po przypadkowym przewróceniu stolika;
- relacji pomiędzy rodzicami dziecka, np. w sytuacji rozwodu, zabieranie dziecka ze żłobka bez uprzedzenia współmałżonka, relacjonowanie przez dziecko dramatycznych zdarzeń w domu;
- choroby dziecka, np. przyprowadzanie do placówki dziecka chorego, niepodjęcie przez rodziców starań o konsultacje ze specjalistą, niedopuszczanie do siebie przez rodziców informacji o zagrożonym stanie zdrowia dziecka;
- zaniedbywania dziecka, np. objawy głodu, brudne ubrania, nie umyte ciało dziecka, ciasne buty, nieadekwatność ubioru do pory roku;
- oszustw ekonomicznych dokonywanych przez rodziców, np. nieregulowanie opłat za żłobek i przenoszenie dziecka do innej placówki;
- stosunek rodziców do pracowników, np. agresja, zachowania roszczeniowe;
- zaburzonych relacji rodzica i dziecka w żłobku, np. wzajemne ubliżanie sobie, wzajemne zachowania agresywne, popychanie, przewracanie, słowa odrzucenia: „nie kocham cię”.

W tym krótkim rejestrze trudnych spraw, jakich doświadcza małe dziecko w rodzinie, zapisane są dramaty wydarzające się codziennie w ich życiu. Każda z powyższych sytuacji była szczegółowo charakteryzowana przez pracowników żłobka lub przez badacza. Zawsze konsekwencją dokonywanego opisu zdarzenia było wskazanie, co zostało zrobione w danej sytuacji w żłobku dla dziecka lub dla jego rodziny. Na podstawie analizy wypowiedzi pracowników można

wskazać formy aktywnego ustosunkowania się do spraw trudnych, np. wykąpanie dziecka w placówce, rozmowa z rodzicem, niekiedy kilkakrotnie ponawiana, nakarmienie dziecka, indywidualizowanie jego relacji z personelem. Wskazane sposoby pomocy ujawniają przede wszystkim kompensacyjny aspekt działań, „nie dotyczą” problemu wprost.

Sieć wsparcia

Zagadnienie relacji pomiędzy pracownikami żłobka i rodzicami, których dzieci – zdaniem pracowników – przejawiają trudności w rozwoju, oświecić mogą wyniki badań przeprowadzonych przez A. Ulkowską (praca magisterska 2004). Autorka, dokonując charakterystyki wsparcia społecznego, o jakie ubiegali się rodzice, wskazała dwa zasadnicze jego ogniwa – rodzinę własną badanych osób (współmałżonek) i rodzinę pochodzenia (dziadkowie) oraz pracowników żłobka i lekarza pediatrę. Bardzo rzadko wskazywano innych rodziców w żłobku, natomiast zupełnie nieobecne były inne placówki powołane do świadczenia pomocy rodzinie. W wykorzystywanym przez rodziców wsparciu występowała nierównowaga pomiędzy nieinstytucjonalnymi i instytucjonalnymi formami pomocy. Rodzice liczyli na siebie, swoją rodzinę i żłobek, placówkę, z którą są związani poprzez dziecko. Rodziny, badane przez A. Ulkowską, doświadczały ubóstwa, bezrobocia, przewlekłych chorób, samotnego rodzicielstwa, przemocy, śmierci w rodzinie. Dzieci, przebywające w rodzinach sprawiały trudności w rozwoju (choroba, zaburzenia emocjonalnej i intelektualnej sfery rozwoju). Rodzice byli aktywni w poszukiwaniu pomocy lub bierni. Rodzice aktywnie poszukujący pomocy otrzymywali w żłobku, przede wszystkim, wsparcie informacyjne i emocjonalne: porady, rozmowy, życzliwe zainteresowanie. Swoimi zabiegami mobilizowali oni świat zewnętrzny. Rodzice, którzy nie poszukiwali rozwiązania trudnej sytuacji swojego dziecka, o wiele częściej otrzymywali wsparcie rzeczowe (zabawki, ubranie dla dziecka) lub nie otrzymywali go wcale. Rodzice ci przyjmowali to, co było im dawane lub budowali bariery przed otrzymaniem pomocy, obawiając się litości, oceny, niezrozumienia problemów swoich i dziecka. Ta kategoria rodzin wzbudzała w pracownikach żłobków największe poczucie bezradności i niedostatecznego przygotowania do pomagania rodzinom i dziecku.

Wypowiedzi opiekunek pokazują, że nie miały one informacji o instytucjonalnych formach pomocy rodzinie i małemu dziecku. (Ulkowska 2004, s. 51–52). W nielicznych przypadkach kierownicy wskazywali, że odwoływali się do pomocy innych instytucji – kuratora sądowego, poradni psychologiczno-pedagogicznej (Telka 2000). Pierwsze spotkanie kierowników żłobków, badacza oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej pokazało, że mimo przepisów prawnych pozwalających poradni świadczyć pomoc dziecku od

początku jego życia, jest ono dla jej pracowników często osobą nieznaną, zwłaszcza jako uczestnik życia żłobka.

Żłobki nie uczestniczyły w żadnych procedurach współpracy, które gwarantowałyby systematyczne uczestnictwo specjalistów w życiu tych placówek (np. lekarz, psycholog). Natomiast pracownicy zabiegają, by byli oni obecni choć okazjonalnie (wykłady, pogadanki dla rodziców i pracowników żłobków itp.).

Z perspektywy małego dziecka, przeżywającego trudności w rozwoju, relacje pomiędzy dorosłymi – pracownikami i rodzicami – określają jego sytuację w kategoriach pomyślności lub dramatu:

- rodzice wykazują aktywność w rozwiązywaniu pojawiających się trudności i opiekunki odpowiadają aktywnością wobec i z rodzicami na rzecz dziecka;
- opiekunki podejmują działania wobec rodziców i dziecka; rodzice korzystają z tej pomocy, doceniają ją, chociaż sami nie angażują się;
- opiekunki podejmują działania, rodzice je odrzucają, opiekunki kontynuują działania wobec dziecka, rezygnują z działań wobec i z rodzicami.

Relacje władzy pomiędzy rodzicami i opiekunkami

Klienci stanowią grupę wyrażającą oczekiwania i nacisk wobec placówki proponującej usługi. Pracownicy placówki niejednokrotnie zabiegają o klientów, by sankcjonować swoje istnienie. Podejmując podstawowe zadania, pracownicy podlegają oczekiwaniom klientów oraz kierownictwa. Do podjęcia kwestii władzy w relacjach pracowników i rodziców zachęca przede wszystkim analiza uroczystości w placówce. Relacja władzy może być rozpatrywana przy rozumieniu tego pojęcia jako „nadawanie sensu otaczającemu światu” (Męczkowska 2002, s. 76). Wydaje się, że sens ten wywodzi się przede wszystkim z wyobrażeń pracowników. Wyobrażenia opiekunek zostały uruchomione w szczególnym klimacie warsztatów kształtowania umiejętności komunikacji międzyludzkiej, realizowanych wspólnie z badaczem, ukierunkowanych, pod względem treści, na kwestie dotyczące relacji z rodzicami. Proponowane przez badacza scenki, ćwiczenia stawały się pretekstem do werbalizowania własnych doświadczeń opiekunek, sytuacji, zdarzeń ukazujących trudną stronę obecności rodziców w żłobku. Zespół (łącznie 7 zespołów) opiekunek każdorazowo uczestniczących w warsztatach, pracował w różnych 7 żłobkach. Uczestniczki podkreślały, że rzadko mają możliwość rozmawiania o nurtujących je problemach dotyczących relacji z rodzicami i nie zawsze osiągają porozumienie w tej kwestii z kierownikami placówek.

Badacz notował przebieg rozmów w dzienniku instytucjonalnym. W swoich wyobrażeniach opiekunki przypisywały rodzicom dwie pozycje w placówce. Rodzic jest jej klientem, o którego trzeba zabiegać, „obchodzić się delikatnie”, być uprzejmym, „elastycznym”. Rodzic jest również matką lub ojcem swojego

dziecka, który zaniedbuje podstawowe sprawy dziecka, nie podejmuje wysiłku, by wziąć pod uwagę rady lub sugestie opiekunki, pomagające w zaspokojeniu potrzeb wychowanka. Delikatność i grzeczność w postępowaniu z rodzicami zaniedbującymi dziecko, zdaniem opiekunek, jest barierą w komunikacji pomiędzy dorosłymi. Brakuje jasnych procedur postępowania w sytuacjach trudnych dla dziecka.

Opiekunki wskazywały na dwa poziomy komunikacji rodziców z pracownikami żłobka – z nimi i z kierownikiem. Opisywane przez nie sytuacje podkreślały respekt, jakim obdarzają rodzice kierownika oraz brak niekiedy szacunku wobec nich. Uwagi, rady, propozycje kierownika były brane przez rodziców pod uwagę, były realizowane. Opiekunki stosowały wyrażenia „jesteśmy nikim”, „rodzice mają nas za nic”. W wyobrażeniach opiekunek, kierownik w sytuacjach problemowych bądź konfliktowych opowiadał się po stronie rodziców. Nie był on wówczas mediatorem, lecz arbitrem, nie był instancją, do której mogła odwołać się również opiekunka. Wypowiedzi opiekunek wskazywały na niedostatek równowagi w relacjach społecznych użytkowników, pracowników i kierownictwa placówek. „Gdy rodzic powiedział mi, że ja jestem od tego, żeby go słuchać (tonem zdenerwowanym, władczym, agresywnym) poczułam się o, taka mała” (wypowiedź opiekunki).

Emocjonalny ciężar relacji pracownika z użytkownikiem uzależnia opiekunkę od drugiego, atakującego uczestnika relacji. Otwartość i związana z nią szczerość, jako cechy pomyślnie przebiegającej komunikacji międzyludzkiej, poddawane były przez opiekunki, w toku warsztatów, analizie w kontekście praktyki. Otwartość w sytuacji problemowej ograniczana lub uniemożliwiana była przez niepewność personelu co do swoich możliwości działania, wiedzy i umiejętności. Rodzic jako użytkownik placówki jest ważną postacią. Dokonywana przez opiekunki charakterystyka zachowań niektórych rodziców (roszczeniowość, agresja, stawianie wymagań) ukazała aspekt relacji z nimi przejawiający się filtrowaniem informacji o dziecku. W ten sposób spełniany był warunek grzeczności, uprzejmości wobec rodzica. Jest to jednak taktyka (Soulet 1996) podyktowana względami emocjonalnymi, nie zaś strategia postępowania, respektująca sprawy wszystkich uczestników relacji. C. Rebaud (2000, s. 224) zaznacza, że niejednokrotnie lęk jest czynnikiem, który buduje dystans pomiędzy pracownikami i użytkownikami placówki, sprzyja ujawnianiu niechęci, agresji w relacjach międzyludzkich.

Jedną z cech żłobka w latach 70. i 80. były zamknięte dla rodziców drzwi, które prowadziły do pomieszczeń dla dzieci. Lata 90. i początek wieku XXI pozwalają opisać placówkę jako otwierającą się dla rodziców, którzy nie muszą już żegnać się z synem lub córką w pomieszczeniu nazywanym filtrem. Rozszerzyła się przestrzeń fizyczna, w której mogą przebywać rodzice. Zmianie ulega również przestrzeń społeczna. Rodzice współuczestniczą w sytuacjach dotyczą-

cych ich dzieci, np. w procesie adaptacji, jako goście w uroczystościach, jako uczestnicy procesu wychowania, gdy czytają dzieciom książki w żłobku, jako osoby uczące się, gdy spotykają się ze specjalistami. W literaturze poświęconej zagadnieniom rzeczywistej wymiany pomiędzy placówką i jej użytkownikami wskazywana jest propozycja uczestniczenia rodziców w opracowywaniu projektu placówki (Meirieu 2000, s. 223). Zalecane jest, w związku z tym, organizowanie przestrzeni do wykonania tego zadania w sposób umożliwiający rodzicom spożytkowanie swoich kompetencji zawodowych i osobowych, dotychczasowych doświadczeń związanych z uczestnictwem w życiu placówki, poprzez dyskusje, pytania, refleksję, poszukiwanie rozwiązań rzeczywiście potrzebnych w danej sytuacji.

Jak przedstawiają się wyobrażenia pracowników o relacjach z rodzicami? Analiza wypowiedzi pracowników, zapisanych przez badacza w dzienniku instytucjonalnym, pozwala ukazać odmiennosć wyobrażeń, dotyczących obecności rodziców w placówce, ujawnianych przez dyrektora, kierowników i opiekunki.

W celu uporządkowania dotychczas przedstawionej analizy wyobrażeń społecznych pracowników warto odwołać się do stanowiska S. Moscoviciego, który ujmując to pojęcie w kategoriach interpretacji przez jednostkę sytuacji, wydarzeń oraz jej komunikacji z innymi, na podstawie systemu „wartości, idei i działań”. Ten system pozwala jednostce definiować porządek świata, według którego orientuje ona swoje działanie, oraz włączać się w komunikację w danej grupie społecznej (za: Marynowicz-Hetka 2006, s. 84).

Według dyrektora zespołu żłobków, rodzice są osobami zawsze obecnymi w życiu dziecka, żłobek towarzyszy im zaś w jego wychowaniu. Rodzic jest „klientem” placówki, o którego należy zabiegać (ulotki, informacje o lokalizacji i możliwościach żłobka), a następnie wprowadzić w „szeroko otwarte” drzwi placówki, by poznał miejsce, w którym będzie przebywać jego dziecko. Rodzicowi, który powierzył dziecko personelowi, należy umożliwić „odkrywanie” dziecka oraz doskonalenie umiejętności w budowaniu relacji z nim, obserwowanie jego rozwoju, pomoc w zrozumieniu jego potrzeb.

Kierownik żłobka podejmuje zadania administracyjne oraz te związane z organizacją spraw opieki i wychowania. Według kierowników, w sytuacjach problemowych podejmowana jest interwencja, najczęściej rozmowa z rodzicem lub decyzja o rzeczowej pomocy dziecku. Dużo myśli poświęca kierownik uroczystościom, upiększaniu wnętrza żłobka, zakupom zabawek i pomocy, przygotowaniu dekoracji sezonowych. Niektórzy kierownicy z pasją opowiadali o pięknych strojach przygotowanych przez personel dla dzieci na uroczystości, o zakupie nowej pościeli, o wymalowanych ścianach.

Według opiekunek relacje z rodzicami wymagają „wielkiej delikatności”. Ilustrują to stanowisko pracowników następujące wypowiedzi: „trudno im powiedzieć coś wprost” (o niepokojących symptomach zachowania dziecka),

„nie można wprost mówić o dziecku pewnych rzeczy”, „rodzice różnie przyjmują informacje – obronnie i otwarcie”. Często pojawiały się wypowiedzi metaforyczne: „z rodzicami trzeba obchodzić się jak z jajkiem”, „znosić wszystko”, „w białych rękawiczkach”. Formułowano również zdania: „nie stawiamy wymagań rodzicom”, „nie jesteśmy przez to szanowane”. Opiekunki wchodziły w relacje z rodzicami mając wyobrażenie o nierówności swojego usytuowania w tej relacji, o uległości, podporządkowaniu, skrywaniu sytuacji dominacji rodziców. Opiekunki często przywołują inne wyobrażenie, odnoszące się do sytuacji nauczycielki w przedszkolu, która według nich cieszy się szacunkiem rodziców.

Prowadzone przez kilka lat zapisy badacza w dzienniku instytucjonalnym pozwalają stwierdzić, że opiekunki mają dużą wiedzę na temat relacji rodziców z dzieckiem, budowaną na podstawie codziennych obserwacji w żłobku. Opiekunki są zaniepokojone sytuacjami trudnymi dla dziecka. Poszukują pomysłów „dotarcia do rodzica dla dobra dziecka”. W kilku żłobkach wskazano, że rozmowa zabarwiona jest humorem, by w ten sposób łagodzić ewentualny opór rodziców. Konkluzja rozmowy z opiekunkami sprowadzona została do sformułowania: „nasz zawód nie jest szanowany”. Wyobrażenie sobie siebie jako osoby nieszanowanej, mimo poczucia, że robi się dużo, by pomagać innym, sprzyja traktowaniu rodziców przez opiekunki jako kogoś, kogo nie można urazić, z kim trudno rozmawiać, kogoś, kto stoi wyżej w komunikacji oficjalnej. Ale też według opiekunek, rodzic sytuowany jest niżej niż one, bo nie radzi sobie z dzieckiem, nie chce mu pomóc, nie szanuje go, nie korzysta z pomocy pracowników.

Wyobrażenia opiekunek o sobie w relacjach z rodzicami sprzyjają budowaniu barier w komunikacji międzyludzkiej, określanych w psychologii jako przewidywanie, osądzanie, zjednywanie (McKay, Davis, Fanning 2001). Wyobrażenia koncentrują się na barierach w komunikacji. Sprawy dziecka nie są w tych wyobrażeniach podstawą poszukiwania wspólnego z rodzicami porozumienia na rzecz dziecka, tak by poznawać sposoby zachowania rodziców, uczyć się „być” z nimi, odnajdywać przestrzeń do budowania wzajemności, mimo wszelkich przeszkód.

Najczęściej, zdaniem pracowników, stawiane pytanie rodziców: „czy dziecko zjadło wszystko?” współgra z powszechnym działaniem opiekunek, by dziecko zjadło w miarę możliwości cały posiłek. Obiad traktowany jest w żłobku jak ciężka praca dzieci i dorosłych. Inne mocne sformułowanie: „uroczystości to szopka dla rodziców”, obserwowane przez badacza „przygotowywanie się” pracowników do jego wizyt, wyreżyserowane zajęcia koleżeńskie, podkreślana „delikatność” w relacjach z rodzicami, ukazują treść wyobrażeń o powinno-

ściach wobec rodziców. Wyobrażenia te oddają brak otwartości, „zamykanie” spraw drażliwych, trudnych w murach placówki.

Dyrektor zespołu żłobków, w swoich wyobrażeniach, przedstawia wizję możliwą do osiągnięcia przez swoich pracowników w ich relacjach z użytkownikami placówki. Pracownicy (opiekunki) zaznaczają nierównowagę w relacjach z rodzicami na swoją niekorzyść. Powstaje dysonans pomiędzy wyobrażeniami osoby oddalonej od codziennych wydarzeń w żłobku (dyrektor) i wyobrażeniami osób uczestniczących w relacjach z użytkownikami.

Hipotezy, jakie można sformułować w odniesieniu do analizowanych informacji są następujące: w wyobrażeniach kierowników, a przede wszystkim opiekunek, rodzice stanowią element presji, jaki świat zewnętrzny wywiera na żłobki, które – by istnieć – muszą mieć klientów. Wyobrażenia opiekunek determinują ich codzienne relacje z rodzicami. Wyobrażenia kierowników skupiają ich działania na realizowaniu wizerunku placówki. Obie kategorie pracowników żłobka cechuje niezgoda na zagrożenia dziecka w rodzinie oraz przeświadczenie, że trzeba podejmować działania kompensacyjne. Opiekunki wyraźnie formułują swoje przekonanie: „stoiemy po stronie dziecka”. Kierownicy podzielają to przekonanie, jednak są bardziej uwikłani w swoje zadanie dbania o wizerunek placówki. Obie kategorie pracowników stawiają pytanie „co robić?”, „jak rozmawiać?”. Powtarzające się każdego roku sytuacje zagrożenia dziecka w rodzinie i podejmowanie przez żłobki działań kompensacyjnych sprzyjają odnawianiu tak stawianych pytań.

W wyobrażeniach pracowników rodzice nie są partnerami. Są osobami, które wnoszą do żłobka swoje zwyczaje w zachowaniu, oczekiwania, zagrożenie dziecka w rodzinie oraz są klientami, o których trzeba zabiegać.

ROZDZIAŁ 6. Ramy działania w placówce – utworzone i w trakcie tworzenia

6.1. Cechy ram działania

Ten fragment opracowania służy zastanowieniu się nad istotą pracy opiekuńczej w żłobku przed rozpoczęciem radykalnych zmian koncepcji działania, ale już po poddaniu analizie krytycznej niektórych aspektów pola praktyki na podstawie opracowywania analizatorów. Podejmując kwestię ram działania społecznego dokonywanego w placówce należy pamiętać, że ich podstawy tkwią w człowieku pozostającym w polu działania (Marynowicz-Hetka 2006). Aby coś zmieniać, człowiek powinien poznać, nazwać to, co jest. Raport z badań sondażowych przeprowadzonych na początku współpracy badacza z placówką praktyki ujawnia zarysy ram działania w badanych żłobkach. W niniejszym rozdziale zagadnienie ram działania społecznego zostanie przedstawione jako próba wyjaśnienia, jakie te ramy były w dotychczasowym działaniu pracowników? jaką koncepcję działania pozwalały realizować w relacjach z małym dzieckiem? Podstawowym źródłem informacji do rekonstrukcji ram działania stały się, zapisywane w dzienniku instytucjonalnym, obserwacje aktywności dorosłych i dzieci, pozwalające w toku analizy wyłonić cechy relacji, jakie zachodziły pomiędzy nimi.

Pojęcie ram działania wychowawczego to konstrukt teoretyczny, pozwalający uporządkować analizę cech relacji dzieci i pracowników placówki działających w polu praktyki (relacje symetryczne, asymetryczne), podejmujących wysiłek kształtowania swoich kompetencji zawodowych w tworzonej przestrzeni edukacyjnej (np. jaką wiedzę zdobywają?), projektujących zmiany w przestrzeni społecznej placówki (np. zabawy w małych grupach). Jednocześnie tych trzech przejawów działania zespołu osób w nie zaangażowanych, pozwala badaczowi wypowiadać się na temat koncepcji działania, która ma znaczenie dla budowania relacji dorosłego i dziecka w placówce. To określone ramy działania sprzyjają powstawaniu dyrektywnych lub niedyrektywnych relacji pomiędzy wychowankiem i wychowawcą.

Ramy działania społecznego mają znaczenie dla kształtowania pola działania, stanowią „obramowanie”, w którym dokonuje się działanie (Marynowicz-Hetka 2006). Człowiek te ramy buduje i określa. Można je odnieść do mental-

nej sfery osobowości człowieka, pozwalają bowiem postrzegać działanie w wymiarze intelektualnym (wiedza) i emocjonalnym (poczucie kompetencji działania) oraz wartościującym (werbalizowane cele finalne i finalizujące działania, projektowanie). Przywołanie w analizowaniu przestrzeni społecznej placówki, w której przebywa małe dziecko, pojęcia ram działania jest niezbędne z uwagi na założenie, że podmiot działający (pracownik placówki, badacz) może kształtować jedynie owe ramy zakreślające pole praktyki, tzn. wiedzę podmiotu działającego, metodyczne umiejętności, afektywne aspekty zaangażowania w działanie, aksjologiczne odniesienia podmiotu (Marynowicz-Hetka 2003e, s. 20).

Ramy działania mają charakter dynamiczny, mogą podlegać zmianom. Z punktu widzenia podejść instytucjonalnych ramy te w przestrzeni społecznej placówki można opisać poprzez pojęcia: instytucji zewnętrznej (np. zajęcia koleżeńskie jako forma doskonalenia) i wewnętrznej (np. zajęcia koleżeńskie jako element swoistej rywalizacji), instytucji danej (np. wiedza o twórczości plastycznej dziecka) i w trakcie tworzenia (np. odstępianie od szablonu na rzecz czystej kartki), ustrukturuwanej (dotychczasowa koncepcja działania itp.) i podlegającej przekształceniom (np. zaproszenie do współpracy badacza.). Wskazane przez E. Marynowicz-Hetkę (2003e, s. 20) elementy budujące ramy działania są następujące:

- teoretyczno-metodologiczne (metodyczne), określone wiedzą praktyków o dotychczasowym działaniu i wiedzą teoretyczną wniesioną przez badacza do wspólnych dyskusji (np. o rysunku), jak też wieloletnią praktyką i warsztatem pracowników;

- afektywne, określone porządkiem i pewnością dotychczasowej praktyki, lękiem, oporem lub ciekawością podejmowanych zmian koncepcji działania (np. rezygnacja z szablonu);

- aksjologiczne, określone postrzeganiem dziecka jako przedmiotu lub podmiotu działania (np. aktor lub współuczestnik uroczystości, autor zabawy bądź odbiorca zabawy zorganizowanej).

Istota pracy dorosłego w placówce, gdzie przebywa małe dziecko, tkwi w relacjach z nim. Przywoływana we wstępie koncepcja człowieka opracowana przez H. Świdę (1974) pozwoliła uporządkować analizę poszczególnych elementów ram działania, budowania relacji społecznych z uwagi na pojęcia charakteryzujące koncepcję działania pracowników badanych placówek. Wyniki analizy pola praktyki (czyli analizatorów naturalnych – rysunku, zabawy, uroczystości) stanowią uzasadnienie dla wprowadzonej innowacji pedagogicznej we wszystkich placówkach usytuowanych w wielkim mieście. Odpowiadają na pytanie „jak jest?” w polu analizowanej praktyki. Jak podkreśla H. Świda, w analizowaniu ustosunkowań człowieka do świata trzeba zwracać uwagę na pojęcia wyodrębnione na podstawie analizy działań pracowników oraz na sposób ich uszczegółowienia w działaniu.

Żłobek, jako placówkę mającą swoje ramy działania, można scharakteryzować przez następujące pojęcia:

- w odniesieniu do placówki – porządek, rytm placówki, plan;
- w odniesieniu do dziecka – powtarzalność, następstwo sytuacji i przewidywalność, zbiorowość, podporządkowanie, bezpieczeństwo;
- w odniesieniu do opiekunki – dyrektywność, rutyna, edukacja, nastawienie, że „trzeba coś robić”, „pokazać, że się pracuje”, być aktywnym, w ruchu;
- w odniesieniu do rodziców – otwartość placówki, ich zaufanie, konflikty, klient.

Jaka zatem koncepcja teoretyczna możliwa była do odczytania w realizowanym działaniu wychowawczym w placówkach? Czy też można raczej mówić o wielu aspektach wiedzy wykorzystywanych w pracy opiekunki i kierownika, które jednak nie stanowią wyraźnego odniesienia do określonego nurtu myślenia o małym dziecku w placówce? Dlatego też dla opisania dotychczasowej koncepcji działania w placówkach przyjęte zostało pojęcie dyrektywności – dosyć ogólne, ale zawierające wiele cech charakteryzujących realizowane przez pracowników ramy działania. Prezentację wyników analizy, czy też rekonstrukcji ram działania wychowawczego w placówce, rozpocząć można od „portretu” opiekunki (opracowanego w pracy magisterskiej, w czasie realizacji pierwszego i drugiego etapu działań edukacyjnych – Mikinka 2004). Opiekunka dziecięca to kobieta zazwyczaj 36–40-letnia, z wykształceniem średnim, mająca dyplom liceum medycznego i pracująca w żłobku od 11–20 lat. W pracy z małym dzieckiem zwracała szczególną uwagę na jego bezpieczeństwo, prawidłową pielęgnację i rozwój, nie zaniedbując przy tym również procesu wychowania. Zwracała uwagę na indywidualne podejście do wychowanka, starała się organizować zabawy w małych grupach. Opiekunka uczęszczała na kursy i szkolenia. Najczęściej była to pedagogika zabawy i pedagogika M. Montessori. Brała udział w spotkaniach koleżeńskich, które stanowiły dla niej źródło samokształcenia i możliwość wymiany doświadczeń. Trudności w prowadzeniu tych zajęć wywoływane były przez konieczność przygotowania spotkania, uczenie dzieci scenariusza zajęć, by jej praca została odebrana jak najlepiej. Opiekunka podkreślała brak czasu na podnoszenie własnych kompetencji, rzadko sięgała do literatury fachowej, powieliała schematy tematów i zabaw z dziećmi. W trudnych chwilach mogła liczyć na pomoc kierownika lub pedagoga. Zdawała sobie sprawę, że ma luki w wiedzy i powinna je uzupełnić. Na ogół była zadowolona ze swojej pracy, czerpała z niej satysfakcję, zwłaszcza z relacji z dziećmi, oraz nie wyobrażała sobie wykonywania innego zawodu. Chciałaby jednak skrócenia dnia pracy i poprawy jakości kształcenia formalnego w odniesieniu do kursów i szkoleń. Marzyła o kontynuacji nauki na studiach wyższych, które mogłyby dać jej stabilizację zawodową i podwyższyć kwalifikacje. Niestety zbyt niskie pensje, brak możliwości dofinansowania, np. przez pracodawcę, uniemożliwiają urzeczywistnienie tych marzeń (Mikinka 2004, s. 103–104).

Wśród cech charakteryzujących postać opiekunki wiele dotyczyło wzbogacania warsztatu pracy, pragnień związanych z dalszym kształceniem oraz barier je uniemożliwiających. Problem sformułowany w życzeniu placówki, zwerbalizowany został przez jej dyrektora, m. in. w odniesieniu do możliwości dalszego doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników w toku pracy wewnętrznej, dokonującej się w placówce. Jednocześnie pracownicy, podczas spotkań z badaczem, zgłaszali przekonanie o „dobrej robocie”, które z punktu widzenia dokonanej analizy praktyki, sankcjonowało *status quo* dotychczasowego sposobu pracy.

Korzenie koncepcji działania usytuowane są zapewne w kształceniu, w szkole przygotowującej do wykonywania zawodu opiekunki dziecięcej, w dotychczasowym doskonaleniu kompetencji zawodowych pracowników w placówce (poszukiwanie możliwości wzbogacania metodycznych aspektów działania), w zajęciach koleżeńskich (przedstawianie nowych pomysłów zabaw, pomocy, aranżacji przestrzeni fizycznej [wszystko dla dziecka]), w hospitacjach zajęć dokonywanych przez kierowników (co biorą pod uwagę w ocenie pracy opiekunek – np. realizację planu zabaw z grupą), w hospitacjach pedagoga zespołu żłobków (wskazania metodyczne, np. zabawa w małej grupie). Można powiedzieć, że koncepcja działania w placówce była utrwalana i modyfikowana przez utworzone w toku jej istnienia sposoby komunikacji odbywającej się w formalnym nurcie życia placówki. Kierunek komunikacji należy jednak określić jako dwustronny: dyrekcja – pracownicy (oczekiwanie doskonalenia kompetencji zawodowych) oraz pracownicy – dyrekcja (podejmowanie działań wzbogacających warsztat pracy).

O sile obowiązującej koncepcji działania – budowania relacji z dzieckiem, informowała analiza rozwiązań podejmowanych przez pracowników placówki, by dać sobie radę z pochodzącymi z zewnątrz propozycjami (badacza) zmian w ramach istniejącego, akceptowanego porządku. Otóż np. w przypadku twórczości rysunkowej małego dziecka akceptacja białej kartki, bez odcisniętego na niej szablonu do zarysowania, zastępowana była białą kartką wyciętą w jakiś kształt (piłka, gruszka), „bo dzieci to lubią”. W przypadku podziału na mniejsze grupy, w których mogły bawić się dzieci, opracowano procedury podziału, poprzez kotyliony, kolorowe naklejki, szarfy, według dyrektywnych ram działania. Można powiedzieć, że w wielu przypadkach w placówkach wpisywano propozycje zmian w utarty porządek działania. To nie zmiana służyła naruszeniu dotychczasowego sposobu działania, lecz ten dotychczasowy sposób postępowania „przykładał” zmiany tak, by pasowały w jakimś stopniu do istniejącego porządku. Stąd spostrzeżenie badacza, że zmiana wprowadzana „małymi krokami”, dokonywana w polu poszczególnych aspektów praktyki, była mało skuteczna – poruszała na chwilę, zachęcała do przeformułowania elementów działania i powracała do *status quo* – „podporządkowania zmiany dotychczasowemu porządkowi”.

Jednak o tym, że proponowane zmiany były możliwe, przekonywały badacza obserwacje i analiza dyskusji w tych żłobkach, w których nastąpiła akceptacja białej kartki i swobodnego podziału na grupy. Na podstawie analizy zapisów w dzienniku instytucjonalnym przypuszczać można, że propozycje zmian wskazywane przez badacza w żłobkach, w których je akceptowano i wprowadzano, raczej utwierdzały istniejące wcześniej przekonania pracowników na temat oczekiwań dzieci (większa swoboda podczas zabawy, wybór) oraz ich sposób działania i budowania relacji z dzieckiem o znamionach sytuujących się raczej po stronie działań niedyrektywnych.

Zastanawiając się nad cechami przestrzeni społecznej w kategoriach: utworzone i w trakcie tworzenia, można powiedzieć, że treść tym cechom przestrzeni nadają ludzie ją tworzący. Jedni spośród nich działają bardziej ściśle w obowiązujących ramach, natomiast inni przekraczają te ramy, wprowadzając sposoby działania rozszerzające owe ramy działania (np. czas, rytm dziecka, swoboda w zabawie). Można wysunąć przypuszczenie, że w przypadku pracowników rozszerzających ramy działania, czynnikiem wzbudzającym dynamikę relacji między dorosłym i małym dzieckiem było samo dziecko, a szczególnie wyrażane przez nie, w sposób niewerbalny, oczekiwania i możliwości. Jest to widoczne w przykładach sytuacji skrajnych, gdzie dziecko odmawia jedzenia, odmawia zabawy w grupie, nie chce spać, czyli w tych sytuacjach, w których większość dzieci poddaje się rytmowi placówki, wykonuje czynności w grupie.

Opiekunka podejmująca praktykę w obowiązujących ramach dążyła do budowania relacji z dzieckiem o wiele częściej według reguł placówki. Dziecko natomiast znacznie częściej znajdowało się w sytuacji podporządkowania regułom życia zbiorowego. Mimo dążenia wychowawcy do budowania porządku, rytmu, przewidywalności, dodać trzeba, że potrzebnych dziecku, obserwowana była nierównowaga w jego relacjach z dzieckiem (zależność dziecka). Opiekunka zorientowana na pracę z grupą nie miała właściwie warunków do zauważenia każdego dziecka z osobna. Gdy dziecko wyłamywało się z reguł zewnętrznych, zachęcało tym wychowawcę do ponownego podporządkowania go owym regułom lub do refleksji, że może ono oczekiwać czegoś innego niż poddanie się regułom zewnętrznym. Opiekunka, która przekraczała obowiązujące ramy działania, budowała częściej relację opartą na wzajemności. Jednak wzajemność w tworzeniu relacji z dzieckiem nie była wpisana w główny nurt życia placówki, a zatem nie była obecna w koncepcji działania, myślenia o całości relacji z małym dzieckiem.

O tym jak przedstawiały się ramy działania, orientujące relacje z dziećmi w dotychczasowej, wypracowanej przez placówkę, koncepcji działania, poinformować może charakterystyka wyłonionych w toku analizy życia placówki cech elementów konstytuujących te ramy.

W odniesieniu do elementów teoretyczno-metodycznych wskazać należy:

- dyrektywność, którą można odczytać biorąc pod uwagę cel dorosłego – nauczyć, przekazać, realizować plan działania. Program zajęć, wcześniej przygotowywany, realizowany był w szczegółach, preferował często encyklopedyczność przekazywanej dziecku wiedzy. Nadawanie znaczenia działaniom edukacyjnym zachodziło poprzez zabawy zorganizowane. W toku analizy relacji opiekunki i dziecka ujawniono współistnienie dwóch elementów odniesień teoretycznych, mianowicie „matczyność” (opiekuńczość, troskliwość) oraz „wiedza-władza” (transfer wiedzy). Koncepcja działania dorosłego postawiła opiekunkę w sytuacji osoby podającej wiedzę, by wywiązać się z obowiązków, by dziecko nauczyło się, a opiekunka czuwała, pomagała, kierowała, wiedziała jak nauczyć, stworzyć warunki do nauczania;

- przestrzeń fizyczną, jako ważny, widoczny aspekt placówki, dużo się o niej mówiło, dużo się robiło (dekoracje, aranżacja wnętrza, zabawki). Pytanie badacza dotyczyło tego, czy dzieci używały wszystkich jej składników, które zostały przygotowane „z myślą o nich”. W zabawie zagospodarowanie przestrzeni fizycznej – robienie kręgu, siedzenie na ławce, „pociąg” w przemieszczaniu się dzieci do innego miejsca ograniczały ich działania, powodowały stratę czasu. Pomieszczenia zamknięte (np. sypialnia, skład zabawek) otwierały się stopniowo;

- czas, który był (liczba zabaw, tempo realizacji, czekanie, wypełnianie) ustrukturuwany przez dorosłych;

- język stosowany podczas zabaw, który charakteryzował wspólne, grupowe wykonywanie zadań: „zróbmy, zaśpiewajmy, co będziemy robić?”;

- aktywizm. „Dawanie siebie” przyjęło postać aktywizmu. Wysiłek opiekunki włożony w przygotowanie zajęć: intelektualny (pomysł i plan) i fizyczny (pomoc, udział w...) umniejszał przejawy aktywności dziecka: jego spontaniczność, inicjatywę, stosowane odmienne rozwiązania. Opiekunka miała konkretne umiejętności praktycznego działania. Poszukiwała pomysłów na zabawy, organizowała je, dobierała. Wydaje się, że czuła się niekiedy ograniczona ramami działania (uroczystości). W dzienniku instytucjonalnym zostały odnotowane opinie opiekunek, że w najmłodszej grupie przedszkolnej dzieci „nic nie robią albo robią znacznie mniej niż w ostatniej grupie w żłobku”. Zdaniem opiekunek nawet rodzice zauważają różnicę w organizowaniu aktywności dzieci, gdy idą one do przedszkola, jeśli wcześniej uczęszczały do żłobka. Opiekunki wyrażały tę opinię z dumą, stwierdzając, że „w żłobku tyle się dzieje, tyle zabaw, pomocy, zajęć dla dzieci, dzieci tyle się uczą”;

- koncepcję współpracy placówki z rodzicami, którą charakteryzowała relacja władzy symbolicznej pomiędzy pracownikami i rodzicami. Rodzic i jego dziecko potrzebni są placówce, by istniała. Rodzic oczekuje i bierze, gdy staje się klientem, bowiem legitymizuje istnienie placówki. Spostrzeżenia i uwagi

rodziców były brane pod uwagę. Obecność rodziców w żłobku w wyniku działań pracowników placówki ma walory edukacyjne, informacyjne, integracyjne;

- profilaktykę, która odnosi się do działań związanych z profilaktyką zdrowotną wobec dziecka i rodziców, wpisanych w przepisy normujące te zadania żłobka jako jedne z podstawowych. W związku z tym przekazywanie rodzicom wiedzy na temat pielęgnacji dziecka, respektowanie w placówce wskazań lekarskich dotyczących diet było powszechne;

- kompensację podejmowaną przez personel na podstawie dokonywanych w żłobku obserwacji zaniedbań rodziców wobec dziecka. Pozwalała pomagać dziecku przede wszystkim na terenie placówki. Trudności pracowników odnosiły się do relacji z rodzicami zaniedbującymi swoje dziecko;

- koncepcję dziecka – autonomia dziecka była pojęciem nieobecnym w słowniku pracowników, natomiast jego samodzielność traktowana była jako opanowanie i wykonanie czynności, nie zaś jako samodzielność myślenia, decyzji, działania. Obecność dziecka w placówce charakteryzowała submisja – podleganie regułom zewnętrznym (np. zbiorowe realizowanie wielu czynności, konflikt, który powodował dyspozycje dorosłego „co zrobić?” – np. przeprosić). Dziecko – grzeczne, dziecko radzące sobie, dziecko niewidoczne „umykało” niekiedy uwadze dorosłego. Podporządkowanie regułom zewnętrznym nie reguluje relacji społecznych człowieka z człowiekiem, lecz jego usytuowanie w placówce w określonym i przestrzegającym porządku w grupie. Reguły zewnętrzne były związane z przebiegiem zabaw, posiłku, higieny. Zdarzało się czekanie, tłok, oddalenie dziecka od dorosłego, nie poprzez jego własną aktywność, lecz z uwagi na konieczność organizacyjną. Dziecko, wtedy gdy oczekuje relacji z dorosłym, buduje (oczekuje tego) ją w diadzie, natomiast dorosły z konieczności relacje budował z grupą dzieci;

- wiedzę – pracownicy żłobka gromadzili wiedzę o dziecku oraz o dziecku w rodzinie (karta obserwacji cech rozwoju dziecka). Wiedza ta służyła do podejmowania działań kompensacyjnych wobec dziecka bądź edukacyjnych wobec rodziców. Można powiedzieć, że pracownicy gromadzili wiedzę, która była przydatna przez jakiś czas i pozwalała respektować oczekiwania poszczególnych dzieci (np. dziecko lubi pochodzić sobie po całej sali, po przyjściu do żłobka, inne nie rozstaje się ze swoją przytulanką, nie lubi zupy). Pracownicy gromadzili również wiedzę „bieżącą”, dotyczącą np. samopoczucia dzieci, ich przemęczenia w danym dniu i starali się modyfikować swoje działania, by sprostać ich oczekiwaniom. Cel działania wobec dziecka w żłobku oraz „bieżąca” wiedza o dziecku nie były połączone spójną koncepcją myślenia o wychowanku. Obserwacje nie były stałym elementem warsztatu pracy wychowawcy, raczej pojawiały się jako obserwacja zdarzenia i służyły doraźnemu rozwiązaniu zaistniałej sytuacji. Dziecko nie stanowiło w działaniach opiekunek podmiotu uważnej, skupionej na nim obserwacji. W związku z tym wiele

sytuacji, powtarzających się każdego dnia, nie stało się przedmiotem refleksji (np. szablon rysunku, tłok w czasie obiadu, przedłużające się czekanie dzieci podczas zabawy zorganizowanej). Rozpatrując wiedzę pracowników placówki o wychowaniu,

w jej wymiarze praktycznym, należałoby postawić pytanie o związek wiedzy praktycznej z wiedzą teoretyczną, która była wypracowywana przez psychologów w Polsce i na świecie. Wydaje się, że pracowników badanych placówek cechowała wiara, że mają wiedzę dotyczącą praktyki i działając zgodnie z nią (hospitacje, zajęcia koleżeńskie) zdobywali przekonanie o poprawności wypełnianych obowiązków. Niedosyt wiedzy odczuwali w związku ze sprawnością wykonywania tych obowiązków (aspekty metodyczne działania, umiejętności) i poszukiwali wiadomości, które pozwoliłyby im doskonalić dotychczasowy warsztat pracy poprzez dodawanie pomysłów na zabawy, techniki (plastyczne), pomoce. Trzeba zauważyć, że zdobywana przez pracowników wiedza dotyczyła praktyki i podlegała porządkowaniu, selekcji (np. pedagogika M. Montessori), ale włączana była w dotychczasową koncepcję działania w placówce. Pracownicy sięgali do różnych, nowych zapewne dla nich teorii (znów można wskazać Montessori, C. Orffa), jednak nie poszukiwali wiedzy na temat sytuacji codziennych, dobrze znanych, przeżywanych przez nich i przez dzieci (np. zabawa zorganizowana, uroczystości, tłok, hałas, szablon, liczna grupa).

W odniesieniu do emocjonalnych elementów ram działania odnotować należy:

- zainteresowanie opiekunek (gotowość uczenia się, mobilizowanie sił) edukacją formalną i nieformalną, odnoszącą się do wiedzy o małym dziecku, mimo że jej efekty włączane były do starego porządku myślenia o placówce. Doskonalenie poza placówką realizowane w konwencji „mieć” było akceptowane, pochwalane, wiązało się z dużym zaangażowaniem pracowników. Doskonalenie wewnątrz placówki związane było z napięciami emocjonalnymi dotyczącymi bycia ocenianym przez innych (koleżanki, kierownicy z innych żłobków, pedagog);

- współistnienie zgody i niezgody pracowników na rzeczywistość. Zapał, zadowolenie z dobrze wykonanej pracy, дума, że „u nas tyle się dzieje” stanowiły o sile pracowników tych placówek. Jednocześnie występowała świadomość problemów, krytyka niektórych sytuacji, ale też ich cenzurowanie: „nie mówi się, nie zmienia się”. Problemy sytuowane były raczej w sferze emocjonalnych ram działania w placówce, w postaci niezadowolenia i nie podlegały opracowaniu intelektualnemu, następowało podporządkowanie się pracownika panującemu porządkowi;

- ciepłą atmosferę dla dzieci, w której poza oficjalnym nurtem życia, było miejsce na swobodę w relacjach, wyrażającą się baraszkowaniem, śmiechem, radością, której aktywnymi uczestnikami były również opiekunki;

– pomyślność i bariery komunikacji z dzieckiem. Komunikacja werbalna i niewerbalna dorosłego i dziecka dokonywała się przez: dotyk, przytulenie, gdy dziecko okazywało np. tęsknotę; przez słowo skierowane do jednego dziecka oraz całej grupy, gdy trzeba było przekazać reguły zabawy lub pojawiał się problem (występowało wówczas przerywanie toku zabawy, by uspokoić, zwrócić uwagę). Atmosferę emocjonalną, w której zachodziły relacje dzieci i dorosłych cechowały uśmiech, radość, ciepło, napięcie, presja, zasady wypowiedziane do grupy, reguły, nagana, ocena, zdrobnienia, manipulacja. Trudne sytuacje rozbiły zabawę; upublicznione, powodowały straty emocjonalne i społeczne dzieci i dorosłych.

W odniesieniu do elementów aksjologicznych wskazać można:

– pojęcia opisujące ten aspekt ram koncepcji wychowania: „pomagać, dawać”, jako działania uświadomione, natomiast „odbierać” – np. nadmierny wysiłek dziecka podczas zabawy, zależność od dorosłego, sytuacje „łagodnej przemocy” jako działania nieuświadomione. To, co widzialne, było często rozpoznane i eksponowane, to, co niewidzialne często działało się poza świadomością wielu pracowników;

– wzajemność dzielenia, która występowała poza oficjalnym nurtem życia placówki;

– cel działania charakteryzowany przez pojęcia, wywodzące się z filozofii „mieć” lub „być”; Dyrektywność, władza – wiedza dorosłego, porządek w sensie fizycznym, organizacyjnym, mentalnym, doskonalenie zorientowane na gromadzenie pomysłów bardziej można odnieść do kategorii „mieć”. J. Kozielecki (1996), charakteryzując obie orientacje działania, zwraca uwagę, że człowiek może wiedzę gromadzić, by ją posiadać, pomnażać, by mieć. Może również zdobywać wiedzę dla kształtowania swojej osobowości, by być. Orientacja „mieć” aktualizowała się także w odniesieniu do dzieci. Dzieci – liczba mnoga – były adresatami działań dorosłych. Jedność sensu działania – wyrażała się nastawieniem na cel – nauczyć, zrealizować plan. Pracownicy obserwowali rozbieżność pomiędzy tym, co wyrażały plany, cele, zamierzenia, a tym, co rzeczywiste – zmęczenie dzieci w piątek, po całym tygodniu w żłobku, odchodzenie dzieci od zabawy, podejmowanie innych rodzajów aktywności niż proponowana, agresja, upublicznienie zdarzeń trudnych (konflikty). Wskazać można, że dla pracowników niejasne było podejście teoretyczne, które uzasadniało charakter działania. Zabrakło wyobrażenia dziecka jako całości, co wywołało nastawienie na efekt – zjeść obiad, przeprowadzić zabawę, narysować rysunek. Wiedza i umiejętności opanowane przez dziecko stanowiły sens działania, a nie proces przeżywania, stawania się;

– naturę planu zabaw, która zakładała wymagania wobec dziecka i dorosłego. Przykładanie miar dorosłego zmierzało niejednokrotnie do oceny dziecka („to tylko dzieci”), które nie umie czegoś zrobić, zatem nie akceptuje się działania dziecka, jego wytworu w postaci przez nie uczynionej i stara się

dziecku pomóc (rysunek, posiłek). Dorosły wie, umie, dziecko nie wie, nie umie (władza – wiedza, por. Męczkowska 2002). W związku z tym pojawiła się wątpliwość, czy dana sytuacja jest zabawą czy zadaniem stawiającym wymagania, powodującym pomaganie, oczekiwanie, by wszyscy je wykonali, zachęcanie. Plan ukazywał pomysłowość opiekuńki dotyczącą pomocy, dekoracji, dynamiki zabaw.

Wskazane elementy działania charakteryzowały w dotychczasowej koncepcji wychowania perspektywę dorosłego w organizowaniu warunków pobytu dziecka w placówce. Chociaż dobro dziecka było aksjologicznym odniesieniem podejmowanych działań, to pokazało paradoks, że akcentowana sfera poznawcza rozwoju dziecka sytuuje sferę emocjonalną, jak się zdaje też ważną, poza nurtem działań oficjalnych – zaznacza nierównowagę w relacjach społecznych dziecka – zawężanie doświadczeń socjalizacyjnych dziecka, podnoszenie rangi zabawy zorganizowanej w stosunku do zabawy swobodnej. Oczekiwanie rodziców, ich wyobrażenia, sprawiały, że placówka miała proponować coś więcej niż dziecko może doświadczać w rodzinie, i że jest to edukacja (np. prowadzone w kilku żłobkach zajęcia języka angielskiego). Perspektywa dziecka w działaniu opiekuńki pojawiała się w sytuacjach tworzenia dziecku warunków wyboru, swobodnej zabawy, inicjatywy.

W podsumowaniu wskazać trzeba, że sens działaniu w żłobku nadawała praca dobrze przygotowanej i aktywnej opiekuńki. Sens ten sankcjonowany był przez organizację pracy, wymagania odgórne, oczekiwania rodziców. Nadawał on znaczenie pierwszoplanowe działaniom opiekuńki wobec oczekiwań małego dziecka. Opiekunka była osobą dającą i oczekującą, że dziecko przyjmie jej propozycje.

6.2. Cechy niespecyficzne i specyficzne działania

Cechy niespecyficzne powyższych aspektów organizowania pracy w placówce pozwalają poszukiwać podobieństw w działaniu pracowników poszczególnych żłobków. Przyjęta koncepcja działania dyrektywnego podporządkowywała dziecko dorosłemu w dobrej wierze, dla dobra dziecka. W zabawie zorganizowanej dziecko było ograniczone w możliwości działania na swój własny sposób, zgodnie z własnymi kompetencjami w danym momencie rozwoju. Do zabawy dziecka włączona została dydaktyka oraz jej konsekwencje. Można bardzo wyraźnie wskazać dzieci podporządkowane, przebywające w grupie oraz dzieci pozostające poza grupą, z różnych powodów (np. nadpobudliwość, choroba, wybór dziecka). Pojawiało się również ocenianie dziecięcych nieumiejętności, wskazywanie, że dane dziecko już coś opanowało, a inne jeszcze nie (porównywanie). Konsekwencją dyrektywności był również tłok, hałas, pośpiech, duża liczba dzieci realizujących dane zajęcia jednocześnie. To, co również wspólne w działaniu pracowników, to dbałość o bezpieczeństwo

fizyczne dzieci, to obecność uśmiechu, radości, dobrej atmosfery, pięknych dekoracji, kolorów w wystroju wnętrz.

W poszukiwaniu różnic w działaniu, należy zwrócić uwagę na sytuacje indywidualizowania relacji dorosłego i dziecka, nadawanie znaczenia zabawie swobodnej, organizowanie zabaw w małych grupach, inspirowanie przez opiekunkę zabawy zorganizowanej i pozostawianie dziecku przestrzeni do aktywności według jego wyboru, przypisywanie znaczenia kategorii czasu, w sensie rytmu życia małego dziecka, nie zaś planu i rytmu w placówce.

Cechy niespecyficzne (powszechne) koncepcji działania żłobka odnosiły się do dyrektywności w budowaniu relacji z dzieckiem, ujawnianych w sytuacji zabawy, posiłku, higieny, uroczystości. Dotyczyły tego, co czyni wychowawca dla grupy dzieci usytuowanej w rytmie życia placówki.

Cechy specyficzne (odrębne) odnosiły się do sytuacji pokazujących niedyrektywne przykłady działań ukierunkowanych na dziecko, każde z osobna. Nie można ich jeszcze wyodrębnić jako istniejących samodzielnie, ale raczej jako przejawy niedyrektywności wplecione w przyjętą koncepcję działania dyrektywnego. Zatem można cechy niedyrektywne przedstawić w opozycji do występujących cech działania dyrektywnego, tak jak często to się dzieje w analizach życia placówki realizowanych w podejściach instytucjonalnych. Na przykładzie zabawy zestawienie tych cech przedstawić można następująco:

- dziecko w wieku do 3. roku życia: bawiło się w grupie – bawiło się również samodzielnie, swobodnie;
- zabawa była zorganizowana, dziecko nie wybierało treści, miejsca, zabawek, osób – zabawa była również swobodna, dziecko mogło dokonywać wyboru miejsca, treści, zabawek;
- dziecko podporządkowywało się dorosłemu i grupie – dorosły podążał za dzieckiem;
- cel zabawy był dydaktyczny – celem była samodzielność, przyjemność, inwencja dziecka (autonomia).

Analizując opanowany przez pracowników żłobków sposób organizowania pobytu dziecka w placówce odwołać się można do ustalonych ram działania placówki i utrwalających je wymagań formalnych. Nie podzielane działania, wychodzące poza te ramy, niwelowały w pewnym stopniu aspekty zbiorowego życia podczas pobytu dziecka w placówce.

Paradoksy

W rozumieniu słownikowym paradoks oznacza rozumowanie, w którym poprawne założenia i wnioski prowadzą do sprzeczności (Kopaliński 1967). Zamiar poddania analizie koncepcji działania z perspektywy paradoksu powstał w wyniku uwag pracowników (opiekunek) na temat „przygotowań”, jakie podejmowano w niektórych żłobkach z powodu wizyty badacza oraz wyjaśnień pracowników, uzasadniających obserwowane przez niego zdarzenia,

np. dużą liczbę zabaw proponowanych dzieciom podczas jego obecności w placówce. Mianem paradoksu określone zostały następujące sytuacje:

- pojęcie „wizerunek placówki”, obecne w wypowiedziach dyrektora zespołu żłobków, definiowane było w znaczeniu zmian, jakie mogą (powinny) dokonywać się w placówce, a w szczególności w kompetencjach zawodowych jej pracowników. Wyobrażenia dyrektora akcentowały profesjonalność pracowników możliwą do osiągnięcia dzięki współpracy z uczelnią wyższą. Przyjemność bycia z drugim człowiekiem – dzieckiem, wspomagana refleksją nad działaniem, pokorą wobec własnej niewiedzy i poszukiwaniem możliwości doskonalenia charakteryzują lub mogą charakteryzować pracownika żłobka. Działania, które sankcjonowały *status quo* w zakresie wiedzy i umiejętności powodowały, że niektóre poczynania pracowników przechodziły „z pokolenia na pokolenie” (np. schemat rysunku) bez dania im racji. Dziecko nie znajdowało się w centrum zainteresowań (uroczystości) mimo powszechnej deklaracji, że wszystko jest czynione dla jego dobra;

- w planach zabaw przygotowywanych przez opiekunki i akceptowanych przez kierownika, często cele dotyczyły samodzielności małego dziecka. Analiza wyników obserwacji przebiegu zabaw, higieny, posiłków, przygotowania do snu również ujawniła działania wspierające samoobsługę dziecka. Jednocześnie relacje dziecka i dorosłego w toku zabawy zorganizowanej, pomagania podczas posiłku, niwelowały przejawy dziecięcej samodzielności. Samodzielność rozumiana była zatem jako instrumentalny przejaw umiejętności opanowanej przez dziecko, nie zaś jako cecha jego rozwijającej się autonomii. Zatem pożądana była w sferze działania, nie zaś w sferze mentalnej osobowości dziecka. Samodzielność dziecka była postrzegana przez dorosłych w żłobku jako określone, już opanowane przez nie umiejętności: samodzielne założenie butów, posługiwanie się łyżką, odłożenie zabawki na półkę. Tymczasem proces stawiania się autonomicznym pokazuje, że myślenie, akt woli, wybór, decyzja określają samodzielność dziecka. Posługiwanie się łyżką jest już skutkiem intelektualnych i wolicjonalnych działań dziecka. Towarzyszenie w rozwoju polega na zauważeniu procesu stawiania się samodzielnym, a nie jedynie na doskonaleniu pewnych sprawności;

- obserwacja relacji dziecka z rodzicami podczas uroczystości, „drzwi otwartych”, w szatni, pokazała, że rodzice częściej nastawieni byli na to, czego dziecku nie wolno. Natomiast opiekunka w żłobku najczęściej uczyła dziecko tego, by coś robić, być aktywnym;

- często, w rozmowach na temat osiągnięć dziecka w zabawie, opiekunki podkreślały, że „to tylko dziecko”. Zestawienie tego sformułowania z oczekiwaniami wobec dziecka ujawnianymi w planach pracy, w celach przypisywanych zabawom, w tematach zabaw skomplikowanych w swej treści (np.

ekologia), regułach zabawy (wygrany – przegrany) tworzy paradoks nadmiernych wymagań;

- wypowiediane przez pracowników placówek określenie „to tylko dziecko” znamionuje przekonanie, że dziecko nie wszystko musi wiedzieć, umieć, znać, pokazać. Jednocześnie dziecko było angażowane w zabawę zorganizowaną, kierowaną przez dorosłego, w realizowanie przedstawienia podczas wizyt rodziców, czyli wykonywało ciężką pracę, by legitymizować realizowaną koncepcję działania;

- koncepcja dyrektywnego działania wobec użytkowników placówki wkomponowana była w kolorową, dobrze zorganizowaną, często pełną śmiechu i radości przestrzeń żłobka.

Nowe metodyczne elementy warsztatu pracy opiekunek były wprowadzane do działania, do budowania relacji z dziećmi (naturalne prace plastyczne dzieci, małe grupy). Ich zaistnienie w relacjach z dziećmi występowało jako nowy, wprowadzany element organizacji pobytu dziecka w placówce. Umożliwiło poddanie analizie cech koncepcji działania w placówkach, utworzonych i w trakcie tworzenia. Przedstawia je tablica 2. W starej instytucji, uporządkowanej pod pewnym względem, mógł zostać zaburzony ustalony wcześniej porządek – sposób myślenia o zabawie dzieci. Ramy działania w placówce odnoszą się do wyobrażonych jego aspektów i pozwalają pracownikom konstituować organizację codziennych poczynań wobec i dla dzieci oraz ich rodziców. Określają koncepcję działania w danej organizacji i jednocześnie oznaczają „miejsce” w niej każdego uczestnika życia placówki, pozwalają przestrzegać reguł w niej panujących. Służą pracownikom za punkt odniesienia do analizy swojej obecnej praktyki, ale też otwierają przestrzeń do negocjacji lub mediacji pracowników i użytkowników placówki (np. wspólna zabawa podczas uroczystości) z oczekiwaniami środowiska społecznego (np. żłobek jako placówka otwarta w soboty).

Kończąc prezentację pierwszej części pracy można postawić pytanie: dla czego stanowi ona krytyczne ujęcie analizy pola praktyki? Przede wszystkim w tej części następuje kondensacja dostrzeżonych w działaniu pracowników problemów codziennego życia. Odkrywanie ich dokonywało się stopniowo, podczas obserwacji i rozmów z pracownikami. Problemy praktyki formułowane były zarówno przez praktyków, jak i przez badacza. Ważne były problemy uświadamiane i werbalizowane przez pracowników placówki, ujawniały bowiem ich rozumienie pola praktyki, zgodę i niezgodę na rzeczywistość. Badacz, ucząc się w toku badania – działania, odkrywał problemy nie uświadamiane przez pracowników. Krytyczny wydźwięk tej części pracy współlistnieje z doświadczeniem badacza, które zdobywał podczas pierwszego i drugiego etapu współpracy z pracownikami placówek, mianowicie realizacji, zawartej w życzeniu dyrekcji żłobków propozycji, *empowerment* – wzmacniania, pochwały, które czyniąc wiele dobrego (np. wprowadzały badacza stopniowo,

w dobrej atmosferze, w życie placówek), powodowały też utrwalanie *status quo* koncepcji działania, fragmentaryczne i powolne zmiany lub ich brak.

T a b l i c a 2

Wybrane cechy koncepcji działania w placówkach, utworzone i w trakcie tworzenia

Ramy działania	Kategorie	Cechy koncepcji działania	
		utworzone	w trakcie tworzenia
Teoretyczno-metodyczne	dziecko	dyrektywność – niespecyficzność	specyficzność – baraszkowanie i swoboda
	dorośli	plan i realizacja	
	rodzice	otwartość dla rodziców rozpoznawanie oczekiwań użytkowników	poszerzanie oferty
	dorośli	doskonalenie kompetencji szacunek dla inicjatywy oddolnej	zyczenie dyrekcji
Afektywne	dziecko	atmosfera relacji ciepło, bezpieczeństwo, troska niektóre problemy zostają „na dole”	sprzyjająca atmosfera emocjonalna
	dorośli	pewność, aktywizm	chęć rozmowy o swojej praktyce, niezgoda na określone sytuacje
	rodzice	niepewność pracowników w relacjach	
Aksjologiczne	dziecko	dla dobra dziecka – zależność dziecka	
	dorośli	„matczyność”, wiedza–władza	uczenie się jako wartość

Ź r ó d ł o: badania własne.

Część druga pracy również dotyczy budowania, podczas spotkań z pracownikami, krytycznego stanowiska badacza wobec odczytanego pola praktyki. Krytyczne stanowisko przyjmowane przez badacza, rozpoczynające dyskusję podczas spotkań, stanowiło uzasadnienie dla propozycji radykalnej zmiany koncepcji działania w placówce. Skumulowanie rejestru problemów dokonywało się stopniowo, w czasie. Ich pokazanie na początku pracy nad projektem poruszało, wywoływało dyskusję, sprzeciw, ale też skłaniało, zachęcało pracowników do budowania własnego krytycznego spojrzenia na realizowaną praktykę. Lista wyłoniionych problemów (analizatorów) pokazywała „odległość” ówczes-

snej koncepcji działania od proponowanej. Dekonstrukcja koncepcji działania dokonywała się przez krytyczne ujęcie dotychczasowych działań. Celem krytycznej refleksji nad praktyką było uzasadnienie globalnej, radykalnej propozycji zmiany, ujawnienie istoty problemów praktyki w placówkach, ustosunkowanie się pracowników do dekonstrukcji i rekonstrukcji koncepcji działania w placówce. Dekonstrukcja – krytyka, burzenie, ale poprzez niezgodę samych pracowników, i rekonstrukcja – poznawanie, nazywanie problemu, artykułowanie go, przenikały się w toku opracowywania analizatorów.

CZĘŚĆ 2. Towarzyszenie dziecku w rozwoju – transformacja wyobrażeń o działaniu i tworzenie jego ram

Uwagi wstępne

Zaczynam do tworzenia ram działania społecznego w placówce jest oczekiwanie zwerbalizowane przez jej kierownictwo i intencje badacza (zarówno te orientowane życzeniem, jak i te zewnętrzne wobec koncepcji działania placówki), ukierunkowane proponowaną koncepcją teoretyczną, oraz uczestnictwo pracowników. Obecność badacza – pedagoga społecznego w placówce, realizowana na życzenie osób z nią związanych, opisywana jest z punktu widzenia podejść instytucjonalnych jako interwencja w zastany porządek społeczny. Kategoria porządku społecznego nie jest zanadto precyzyjna. Przybliża jedynie cechy charakteryzujące koncepcję działania społecznego w placówce przed rozpoczęciem programu edukacyjnego, wspólnie przez badacza i jej pracowników (por. cz. 1). Bliski charakterystyce obecności badacza w placówce jest pogląd, iż wnosi on do jej życia elementy burzenia, zrywania i sprzyja precyzyjniejszemu odnajdywaniu się pracowników na kontinuum drogi od instytucji starej do instytucji nowej, tzn. „młodej” (Marynowicz-Hetka 2006), by budować inny porządek. Celem finalnym interwencji badacza jest emancypacja pracowników w myśleniu i działaniu w polu praktyki. Można powiedzieć, że badacz pomaga im w opracowaniu tego, co narzucone z zewnątrz (koncepcja teoretyczna), by stało się uwewnętrznionym przekonaniem umożliwiającym budowanie ram działania placówki w zmienionym kontekście teoretycznym. Przywołano tu więc pojęcie instytucji zewnętrznej (danej) i wewnętrznej (w trakcie tworzenia). Ta ostatnia kategoria instytucji stała się celem współdziałania w toku badań aktywizujących. Narzędziem współdziałania jest mediacja skoncentrowana wokół cech instytucji starej i propozycji cech instytucji nowej. Może ona odbywać się w powołanej do życia, utworzonej przez badacza i pracowników przestrzeni edukacji, a ściślej przestrzeni kształtowania i wymiany symbolicznej (Barbier 2006).

W toku analizy cech przestrzeni społecznej placówki, głównie relacji pomiędzy opiekunką i dziećmi, poprzez opracowywanie analizatorów naturalnych (por. cz. 1) rozpoczął się proces kształtowania umiejętności pracowników w krytycznym ustosunkowaniu się do własnej praktyki. O jego rozpoczęciu przekonuje zaangażowanie opiekunek i kierowników w modyfikowanie niektórych elementów swojego warsztatu pracy, formułowanie pytań na temat własnej praktyki.

Co jest jednak zasadniczym celem mediacji podjętej przez osoby zaangażowane w przekształcanie przestrzeni społecznej placówki? Pedagogika instytucjonalna akcentuje samorządność, samowychowanie, samokierowanie wychowanków (Marynowicz-Hetka 2006, s. 280). To stanowisko pedagogiki instytucjonalnej pozwala podkreślić pojęcie spożytkowane w niniejszych badaniach w analizie praktyki i przekształcania przestrzeni społecznej placówki, mianowicie autonomii małego dziecka. Ponadto pedagogika instytucjonalna „charakteryzuje się podejściem globalnym do problemów placówki” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 280), co sprzyja zastanowieniu się nad zbudowaniem analizatora, który pozwoliłby pracownikom i badaczowi całościowo analizować praktykę i projektować ją. Stanowisko autorów podejmujących kwestię interwencji badacza w placówce wyraźnie określa, co dostępne jest zmianie. N. Fredefon (1992, s. 159) wskazuje na „strukturalizację umysłową” uczestników przestrzeni edukacyjnej, która sprzyja konstytuowaniu się przekonania o możliwości, czy też konieczności zmiany. E. Marynowicz-Hetka, odwołując się do poglądów G. Lapassada, zaznacza, że w toku interwencji można „zmieniać jedynie wyobrażenia o sytuacji, a nie ją samą, bo główne jej determinanty znajdują się poza nią” (Marynowicz-Hetka 1999a, s. 49). Można powiedzieć, że dana sytuacja jest efektem orientujących ją wyobrażeń oraz kontekstu społecznego.

Właśnie budowanie wyobrażeń społecznych pracowników badanej placówki stanowi przedmiot analizy w tym fragmencie pracy. Wyobrażenia o innych możliwościach myślenia i działania w polu praktyki aktualizowały się w toku dyskusji z badaczem oraz w tekście projektu pedagogicznego przygotowywanego przez personel. Projekt pedagogiczny stał się analizatorem wprowadzonym do życia placówki, czyli sytuacją utworzoną celowo przez badacza na podstawie analizy przebiegu dotychczasowych działań edukacyjnych. W tworzeniu ram działania w placówce, projektowanie działań wychowawczych i opiekuńczych było nową sytuacją dla pracowników placówki. Sytuacje tworzone w związku z opracowywaniem projektu pedagogicznego placówki pozwalały im łączyć analizę własnej praktyki z projektowaniem zmian i działaniem praktycznym.

Dlaczego właśnie projekt pedagogiczny stał się analizatorem? Przypomnieć należy, że analizator to sytuacja, która umożliwia uczestnikom interwencji pedagogicznej ujawnianie, a następnie wyjaśnianie określonych przejawów wewnętrznego życia placówki (Marynowicz-Hetka 1994). Podjęcie prac związanych z projektem pedagogicznym żłobków pozwalało w sposób wieloaspektowy, nawet globalny dla każdego zespołu pedagogicznego, omawiać kwestie związane z polem działania wychowawczego wobec użytkowników placówki – dzieci i rodziców, wobec osób i placówek współdziałających – poradni psychologiczno-pedagogicznej, osoby prowadzącej rytmikę z dziećmi, wobec siebie samych – swojego warsztatu pracy, koncepcji działania w placówce. E. Marynowicz-Hetka, przywołując poglądy R. Hessa i A. Savoye na temat dorobku

pedagogii instytucjonalnych, pozwala odczytać cel działań podejmowanych z perspektywy tych podejść. Mianowicie:

penetracja środowisk społecznych i przenikanie ich ideami pedagogii instytucjonalnych uwrażliwia wiele osób, zespołów, grup społecznych na pewien sposób postrzegania rzeczywistości, właściwy naukom humanistycznym (2006, s. 305).

Projekt pedagogiczny wpisał się w powyższy pogląd jako narzędzie poznawania i przekształcania rzeczywistości przez osoby ją tworzące. Jednocześnie przyjęcie projektu pedagogicznego jako narzędzia pracy w przestrzeni edukacyjnej, w której uczestniczyli pracownicy placówki i badacz, odnosi się wyraźnie do przyjmowanej, w całych omawianych tu badaniach, perspektywy społeczno-pedagogicznej, która pozwala stawiać pytania o to, co się dzieje pomiędzy ludźmi w placówce? jakie relacje tworzą ci ludzie? oraz pytać o to, jak pomagać owym ludziom w przekształcaniu ram działania w polu praktyki? Perspektywa społeczno-pedagogiczna, wynikająca z przesłanek teoretycznych pedagogiki społecznej, dotyczących przekształcania środowiska społecznego, pozwala sprostać celowi działań podjętych w polu praktyki – przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki siłami jej pracowników.

Projekt pedagogiczny wpisał się również w metodologiczne przesłanki metody badań: badanie – działanie – kształcenie. Stał się narzędziem pracy, wymiany (negocjacje, mediacja, projektowanie) pomiędzy badaczem i pracownikami oraz samymi pracownikami placówki. Stał się również narzędziem indywidualnego myślenia o własnej praktyce, o sobie, o własnej wiedzy każdej osoby zaangażowanej w opracowywanie przez zespół pracowników projektu pedagogicznego. Opracowywanie projektu pozwalało pracownikom dokonać refleksji dotyczącej przestrzeni społecznej, w której realizuje się praktykę w wymiarze zespołowym i indywidualnym. Przedmiotem zainteresowania stał się ów wymiar zespołowy, który pozwolił poddać analizie tworzone wyobrażenia podzielane przez zespół pedagogiczny placówki. Zatem opracowywanie projektu pedagogicznego stało się analizatorem – utworzonym przez badacza i pracowników, na początku zewnętrznym wobec dotychczasowego życia placówki.

W tym miejscu przypomnieć należy pogląd, podzielany przez autorkę pracy, że wyobrażenia społeczne ujawniają się w dyskursie i w działaniu (Jodelet 1994). Przyjęta metoda postępowania badawczego, pozwalająca sprostać idei przekształcania przestrzeni społecznej placówki: badanie – działanie – kształcenie, sprzyjała gromadzeniu informacji zapisywanych w dzienniku instytucjonalnym przez badacza oraz wytwarzaniu dokumentów przez pracowników. Informacje zawarte w dzienniku instytucjonalnym, które stanowią obserwacje z dyskusji z pracownikami placówek, zanotowane przez badacza, pozwoliły podjąć próbę rekonstrukcji wyobrażeń o koncepcji działania placówki, ram

działania ujawnianych i opracowywanych w toku dyskusji, natomiast analiza treści tekstów projektów pedagogicznych pozwalała odczytać wyobrażenia o działaniu, ramy działania budowane w projektach przez poszczególne zespoły pedagogiczne.

W literaturze poświęconej analizie wyobrażeń o działaniu człowieka autorzy (Marynowicz-Hetka 2003e, s. 20–21) zwracają uwagę, że można wyodrębnić wyobrażenia o rzeczywistości, w której człowiek działa, o sobie samym, jako podmiocie działającym, oraz o celu działania. Wydaje się, analizując informacje zawarte w dzienniku instytucjonalnym oraz w projektach pedagogicznych, że potrzebne jest wskazanie kategorii wyobrażeń możliwych do odczytania przez badacza w tych dokumentach. W rozmowach z praktykami istotne stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie kto działa? dla kogo? po co? Wyobrażenia celu działania obecne są w określaniu koncepcji działania realizowanej przez pracownika (jaki może być podmiot działający?), koncepcji wychowanka (jakie są jego oczekiwania?). Wyobrażenia celu działania odnoszą się wyraźnie do wiedzy teoretycznej akceptowanej lub nieakceptowanej w projektowaniu zmian pola praktyki. W koncepcji towarzyszenia w rozwoju akcentowany jest określony charakter relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem – relacji symetrycznych, dokonujących się dzięki wymianie wzajemnej. Stanowią one teoretycznie określony cel przekształcania przestrzeni społecznej placówki. Celem projektów przygotowywanych w żłobkach stało się nabywanie przez praktyków umiejętności poszukiwania teoretycznych uzasadnień dla podejmowanych działań, utrwalania tych, które odnoszą się do koncepcji towarzyszenia i „oduczanie się” tych, które są *stricte* dyrektywne. Zatem pracownicy placówki, w toku opracowywania projektu pedagogicznego, uczestniczyli w procesie tworzenia nowych ram teoretyczno-metodycznych, aksjologicznych i afektywnych działania w niej. Można powiedzieć, że przekształcana przestrzeń edukacyjna, w której dokonywało się opracowywanie projektu pedagogicznego, pozwalała kontynuować kształtowanie umiejętności krytycznego ustosunkowania się pracowników wobec „utartych” sposobów działania.

Teoretyczne odniesienia w tym rozdziale dotyczą zagadnień związanych z koncepcją kształtowania ram działania społecznego. Proces budowania (konstruowania) tych ram, dokonując się przez edukacyjny wysiłek pracowników placówki we współpracy z badaczem, zachodził w mentalnej sferze ich osobowości. Wyobrażenia o działaniu w polu praktyki stanowią kategorię analizy intelektualnej, wolicjonalnej i emocjonalnej aktywności pracowników żłobków w procesie tworzenia ram działania. Wyobrażenia społeczne pozwalają wychowawcy gromadzić i włączać w swoje struktury umysłowe wiedzę o rzeczywistości, wiedzę naukową i wynikającą z praktyki, tak by tworzyć inną (nową) perspektywę myślenia o działaniu, artykułować inne cele finalne, charakteryzować cele finalizujące działania. O. Carré wskazuje, że wyobrażenia stanowią „czynność mentalną tworzenia rzeczywistości” (Carré 2002, s. 293). Ta cecha

wyobrażeń człowieka, czyli potencjał pozwalający przekształcać je, dokonywać transformacji, stanowi w tym fragmencie pracy podstawę dokonania analizy procesu przekształcania przestrzeni społecznej placówki przez jej pracowników.

Koncepcja ram działania wychowawczego pozwala uporządkować tok analizy procesu kształtowania siebie (np. zgody na uczestniczenie w procesie zmian) przez pracowników placówki, globalnego ujmowania spraw placówki (transformacji wyobrażenia finalnego), zespołowego analizowania swojego działania, refleksji nad nim. J.-M. Barbier zaznacza, że „przy okazji jakiegoś działania (...) zachodzą zjawiska tworzenia wyobrażeń” (Barbier 2006, s. 151). Autor podkreśla, że wyobrażenie tego, co pożądane, co mobilizuje do działania i co uznawane w działaniu, podlega transformacji w drodze komunikowania się, pozwalając pracownikom placówki poddawać krytyce dotychczasowe ramy działania w placówce oraz tworzyć nowe ramy. Teoretyczne aspekty ram działania odnoszą się do wiedzy, która może sprzyjać formułowaniu uzasadnień dla podejmowanego tworzenia koncepcji działania w placówce. Podejmując analizę procesu przekształcania przestrzeni placówki, w który zaangażowani są praktycy, wskazać należy wiedzę naukową (pozwalającą zastanawiać się nad finalnym celem działania) oraz wiedzę własną pracownika placówki budowaną w toku doświadczeń zawodowych (Barbier 2006, s. 60–61 i 272). Afektywne aspekty ram działania dotyczą emocjonalnego ustosunkowania się człowieka do instytucji zewnętrznej i angażowania się w tworzenie instytucji wewnętrznej. Aksjologiczne aspekty sprzyjają rozpoznaniu wartości, jakie towarzyszą aktywności wychowawcy w jego relacjach z małym dzieckiem.

Koncepcja towarzyszenia w rozwoju rozpatrywana była jako cel finalny orientujący myślenie o działaniu pracowników w placówce, który pozwolił zainicjować proces transformacji wyobrażeń o działaniu. Pozwalała również zastanawiać się nad formułowaniem celów finalizujących działania, które mogły urzeczywistnić się w relacjach wychowawcy i wychowanka. Może być spożytkowana jako przesłanka działania profesjonalnego, a szczególnie budowania przekonania wychowawcy, że koncepcja towarzyszenia nie definiuje „wszystkiego na zawsze” (Euvray i in. 1993, s. 15). Koncepcja ta pokazuje kierunek działania, „drogę do przebycia”, gotowość wychowawcy do rozpoznawania oczekiwań wychowanka. Kultura praktyki w ujęciu J.-M. Barbier (2006, s. 270) pozwala podkreślić odrębność pomiędzy grupami osób podejmującymi działania w polu praktyki. Działania wychowawcze realizowane z uwagi na małe dziecko do 3. roku życia zachęcają do zastanowienia się nad możliwymi cechami odrębności kultury działania budowanej przez pracowników placówek, w których ono przebywa.

ROZDZIAŁ 7. Projekt pedagogiczny jako analizator

7.1. Poszukiwanie koncepcji działania placówki

Charakterystyka warsztatu pracy opiekuńki (por. cz. 1) pokazała dążenie do gromadzenia narzędzi – pomysłów na zabawy, pozwalających odpowiadać na pytanie, jak urozmaicić zabawę? jak ją organizować? jak kierować zabawami? jak uczyć dziecko? Cel zabaw zorganizowanych zawierał elementy określone również z uwagi na dorosłego, który pokazywał, przekazywał, bawił się, przygotowywał pomoce, pomagał dziecku w realizowaniu poszczególnych zadań. W opanowanych przez opiekunki sposobach organizacji zabaw, posiłków, toalety, uroczystości, był początek i koniec podejmowanych działań grupowych, była rutyna, wiadomo było co, jak czynić, był plan, jego realizacja, był wysiłek dorosłych i dzieci, narastający sytuacyjnie (np. posiłek), była też pewność, że tak było i jest, był porządek, któremu podlegali dorośli i dzieci. Warsztat pracy opiekuńki sprzyjał poprawnemu realizowaniu metodyki działań. Charakterystyczne dla tej metodyki działania okazało się zestawianie obok siebie umiejętności, wiedzy oraz działań, które służyły wywiązywaniu się opiekuńki ze swoich zadań (Niewiadomski 2001, s. 122). Elementów warsztatu pracy nie integrowała idea, koncepcja, odniesienia teoretyczne, wyraźnie nazwane przez pracowników. Przypuszczać można, że pracownicy żłobków przyjmowali „bliską perspektywę w spojrzeniu na dziecko”, mimo uzasadnień, że przygotowywali dziecko do bycia przedszkolakiem, uczniem. W pedagogice społecznej podkreślana jest „perspektywa daleka” w spojrzeniu na wychowanka, bez zaniechania codzienności. Perspektywę tę opisuje H. Radlińska. Autorka charakteryzuje pojęcie wychowania w kategoriach „jutra”, podkreślając, „że urzeczywistni się ono w kształtach nieprzewidzianych” (Radlińska 1961, s. 24, 81–82). Cechą poszukiwanej, z punktu widzenia pracowników placówki, koncepcji teoretycznej, możliwej do spożytkowania w myśleniu o koncepcji działania w niej, miało być całościowe, zintegrowane pojmowanie dziecka jako osoby oraz działań dla niego i z nim podejmowanych przez dorosłych.

Współpraca pracowników placówki praktyki i pracownika uczelni wyższej rozpoczęła swoisty ruch intelektualny, dotyczący analizy pola praktyki, który odbywał się we wszystkich żłobkach w wielkim mieście i angażował niemal wszystkie zatrudnione tam opiekunki, kierowników i salowe. Wokół przebywa-

jącego w placówce dziecka pracownicy organizowali warunki wspierania rozwoju wychowanka, nawiązując do zdobywanej, w toku działań edukacyjnych, wiedzy i umiejętności (małe grupy, czysta kartka do rysowania). To, co pozostawało nieoznaczone, nie nazwane, to podejście teoretyczne, które oświeślałoby nie tylko niektóre aspekty działań pracowników (np. rozstrzygnięcie szablon czy czysta kartka), ale pozwalałoby uzasadnić, dlaczego działać w ten sposób? w jakim kierunku zmieniać działania w żłobku? co umiem? czego mogę się nauczyć? czego oduczyć? Dotychczas (etap I i II działań edukacyjnych), propozycje teoretyczne, w toku współpracy badacza i pracowników żłobków, odnosiły się do pojęcia pomocy w rozwoju, wspierania rozwoju. Ogólne sformułowania proponowane przez żłobki (publikowane m. in. w ulotkach informacyjnych): „żłobek uczy, bawi, wychowuje”, „z dzieckiem być, a nie dziecko mieć” dotyczyły charakterystyki dynamicznego zaangażowania placówki we wspieranie rozwoju dziecka oraz cech relacji dorosłego z dzieckiem, proponowanych przede wszystkim rodzicom, ale możliwych też do realizowania przez pracowników. Sformułowania te ujawniały pewną dwoistość poglądów na dziecko: ujawnianą sprawność (dyrektywność) pracowników we wspieraniu jego rozwoju oraz wizję budowania szczególnej relacji z małym dzieckiem – „z dzieckiem być”. Badacz proponował koncepcje teoretyczne, wywodzące się z pedagogiki społecznej: „pomoc w rozwoju”, wspieranie rozwoju, „towarzyszenie w rozwoju”, podkreślające swoiste „być z dzieckiem”, charakteryzowane również w specyficznych cechach działania pracowników jako perspektywa dziecka przyjmowana przez opiekunki.

Koncepcja pomocy w rozwoju została spożytkowana przez badacza w badaniach sondażowych, rozpoczynających współpracę placówki praktyki z uczelnią wyższą, które dotyczyły analizy funkcji opiekuńczo-wychowawczych realizowanych przez żłobki. W toku spotkań z pracownikami w I i II etapie realizacji programu edukacyjnego badacz wniósł tę koncepcję do dokonywanej podczas rozmów z pracownikami analizy dotychczasowej praktyki w żłobkach. Koncepcja pomocy w rozwoju była przesłanką proponowanych zmian (rysunek, małe grupy). W toku rozmów stosowano również, w opisywaniu poczynąń wychowawcy w żłobku, pojęcie „podążanie za...” dzieckiem. Opiekunki rozumiały to pojęcie, z jego pomocą potrafiły charakteryzować dyrektywne i mniej dyrektywne relacje z dziećmi. Dorosły podążający za dzieckiem ma umiejętność „bycia uważnym” na to, co wyraża dziecko, potrafi dopasować swoje działania do zachowań, zainteresowań dziecka w danym momencie, potrafi dostrzegać dziecko pośród innych dzieci. Sformułowanie „pomagać dziecku” odczytywane było przez pracowników instrumentalnie jako pomoc w spożyciu posiłku, pomoc w zrealizowaniu zabawy. Wydaje się, że nie było czytelne podczas analizowania relacji dorosłego i dziecka. Dorośli przecież pomagali.

Kolejnym krokiem w poszukiwaniu teoretycznych odniesień do wspierania rozwoju dziecka w żłobku stało się opracowywanie książki *Wspólnie z dziećmi*.

Treść książki w całości odnosi się do zabaw zorganizowanych. Przymiotnik „wspólnie”, w zamierzeniu redaktorów (osób związanych profesjonalnie ze żłobkami) publikacji, miał pokazać zmieniające się miejsce opieki podczas zabaw z dziećmi. Dorosły miał uczyć się umiejętności pozostawiania dzieciom czasu na interpretację proponowanej zabawy. Książka stała się swoistym „przejściem” pomiędzy starym podejściem metodycznym a proponowanym przekształcaniem przestrzeni społecznej placówek. Książka *Wspólnie z dziećmi* została przygotowana przez pracowników żłobków. Inicjatorem opublikowania pomysłów zabaw, pomocy, będących wyrazem talentów opiekunek, był badacz. Książka ta stanowiła fazę propedeutyczną dla następnych etapów działania praktyków i badacza. Jej przygotowanie uruchomiło następujące umiejętności: pisanie, rozmowę w zespole, głośne wspólne myślenie. Dodać trzeba, że w efekcie opublikowania książki opieunki stały się jej współautorkami. Publikacja powstawała w dwóch etapach:

- pierwszy polegał na przygotowaniu scenariuszy zabaw przez zespoły pedagogiczne w poszczególnych żłobkach;
- drugi dotyczył prac redakcyjnych dokonywanych również przez pracowników placówek – kierowników, dyrektora, pedagoga, opiekunkę oraz badacza.

Pytanie, po co powstała ta publikacja, stało się ważne z punktu widzenia poszczególnych etapów wdrażanego programu edukacyjnego, jego celów, pożytków wynikających z przystąpienia praktyków do spisywania swoich doświadczeń. Przygotowywanie scenariuszy do publikacji było sposobnością do budowania przestrzeni dyskusji wśród pracowników, myślenia, jakie słowa oddają relacje opieki i dzieci przebywających w grupie. Zespół redakcyjny podjął kwestię opracowania scenariuszy w toku dyskusji nad dyrektywnością i niedyrektywnością w opisywanych zabawach. Książka stała się nicią, łączącą przeszłość praktyki w żłobkach z przyszłością. Odwołano się w tym pomysle do poglądów H. Radlińskiej, która podkreśla, że praca z ludźmi polega na dostrzeganiu ich talentów, postawy twórczej, pragnień meliorowania rzeczywistości, znajomości swoich korzeni intelektualnych (Radlińska 1961, s. 22–29). Książka ukazała sposób myślenia pracowników, poprzez rejestr pomysłów zabaw „w” grupie dzieci, ale też wskazała pewne możliwości niedyrektywności w relacjach dorosłego i dziecka. Stała się również skarbnicą pomysłów na zabawy starszych dzieci.

Dokonując opisu powstawania publikacji należy odwołać się do, obecnego w pracy socjalnej, pojęcia „empowerment”, które charakteryzuje pewien rodzaj relacji z wychowankiem, klientem lub badanym. Celem tej relacji jest „wzmacnianie możliwości sprawczych człowieka” (Szmagański 2006, s. 414), by stał się aktywnym uczestnikiem starań o wpływ na własne środowisko. Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki, w której podejmuje się praktykę zawodową, jest zadaniem wymagającym wiedzy, umiejętności, ale też przekonania, że jest się w stanie podołać ciężkiej pracy. Ponadto analiza

dokumentów poświęconych programowi doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników, realizowanemu wewnątrz placówki, pokazała wielką pracę wykonaną przez pracowników na rzecz ulepszania swojego warsztatu pracy w przeszłości. Postępowanie badacza zgodnie z przesłankami „empowerment” sprzyjało pielęgnowaniu sił – talentów, umiejętności, dążenia do zdobywania wiedzy – pracowników oraz było wyrazem szacunku dla dotychczasowego dorobku metodycznego.

Opracowywanie tej publikacji ujawniło oddalanie się praktyki od próby formułowania w książce celów zabaw pokazujących dziecko, które bawi się, które ma nieco przestrzeni pozwalającej mu poznawać świat, również dzięki posiadanym przez nie kompetencjom. Wydaje się słuszne stwierdzenie, że publikacja ta uzasadniała powziętą, tuż po ukazaniu się książki, decyzję o radykalnej zmianie kierunku działań edukacyjnych. Decyzję podjęto w wyniku dyskusji z profesorem pedagogiki społecznej, dyrektorem zespołu żłobków i badaczem oraz uczestnikami pierwszego ogólnopolskiego seminarium dla pracowników żłobków na temat towarzyszenia dziecku w rozwoju.

Podsumowując analizę procesu poszukiwania teoretycznych odniesień do możliwości podjęcia przez pracowników analizy pola praktyki, powrócić można do przebiegu (etapów) działań edukacyjnych w placówkach. Na podstawie analizy ich przebiegu wskazać można, że podczas etapu I realizacji działań edukacyjnych znaczenie miała wiedza teoretyczna dotycząca aspektów rozwoju małego dziecka, zmiany w metodycznej sferze działania, budowanie poczucia wartości pracowników, przejawiającego się pozytywną oceną pracy w placówkach. Zmiany były powolne, ale obserwowano ich stopniową akceptację. Etap II dotyczył praktycznego wprowadzania zmian w działaniu, jak też propedeutyki do etapu następnego, polegającego na pisaniu o swojej praktyce. Etapy I i II przyniosły zmiany fragmentaryczne w polu praktyki. Badacz zagłębił się w poznawanie środowiska społecznego, w obserwacje relacji dorosły–dziecko/grupa dzieci, obserwacje relacji opiekunka–rodzic, modyfikacje warsztatowe, ale też poszukiwanie sposobu myślenia, odnajdywanie przekonań o ograniczaniu i swobodzie dzieci (Nawroczyński 1932). Podczas działań w tych etapach wyłaniano problemy w polu praktyki (twórczość plastyczna, uroczystości, zabawy zorganizowane i swobodne, problemy dziecka w rodzinie), ustalano reguły współpracy z badaczem – nieocenianie, akcentowanie sił i osiągnięć, prawo do ekspresji swoich przekonań, wzajemne słuchanie, systematyczne spotkania, konkretne zadania do wykonania, obowiązki obu stron, stosunki rzeczowe, wzajemne poznanie się, akceptacja obecności badacza w placówce. Celem wspólnego uczenia się było ukazanie, jakie zjawiska zachodzą w placówce, w jej przestrzeni społecznej, w szczególności relacje społeczne ukazane w toku zdarzeń obserwowanych przez badacza, wyobrażenia społeczne skonkretyzowane w dokumentach placówki, ustosunkowanie do proponowanych zmian. Etap III (opracowywanie projektu) przyniósł próbę globalnego i całościowego

podejścia do analizowanych problemów praktyki w odniesieniu do teoretycznej koncepcji towarzyszenia w rozwoju.

Zorganizowanie przez pracowników żłobków ogólnopolskiego seminarium poświęconego wielodyscyplinarnemu spojrzeniu na kwestie towarzyszenia w rozwoju małemu dziecku zapoczątkowało przywoływanie w analizowaniu praktyki tej właśnie koncepcji teoretycznej, pozwoliło wyraźnie usytuować podjęte i projektowane w placówkach działania edukacyjne w zakresie kultury wiedzy. Termin „towarzyszenie” okazał się bardziej precyzyjny, płodny w ukazywaniu kierunku możliwych zmian przestrzeni społecznej żłobków niż termin „pomoc w rozwoju”. Pojęcie to stało się słowem–kluczem, który – poprzez opracowywanie projektu pedagogicznego – pozwolił pracownikom odczytać ponownie, w zmienionym kontekście teoretycznym, cele placówki oraz znaczenie i jakość relacji dziecko–dorosły.

Analiza informacji gromadzonych w toku realizacji etapu I i II współpracy z placówkami, pozwoliła badaczowi poznać wiele aspektów codziennego życia w żłobkach, a następnie określić sprawy ważne do rozpatrzenia w czasie realizacji etapu III programu doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników. Oto niektóre z zagadnień ukazujące kierunek zmian powziętych z uwagi na życzenie dyrekcji oraz na propozycję badacza, by wspólnie z pracownikami poddać analizie praktykę w placówce w odniesieniu do koncepcji towarzyszenia małemu dziecku w rozwoju. Kwestie poddawane pod dyskusję podczas współpracy badacza i pracowników dotyczyły przejścia od:

- tradycyjnego wychowania do towarzyszenia w rozwoju każdemu dziecku przebywającemu w grupie;
- reguł wychowania zbiorowego do indywidualizowania pobytu dziecka w żłobku;
- dużych „małych” grup do pracy w rzeczywistości małych grupach oraz swobodnej aktywności dziecka;
- realizacji przez opiekunkę własnego planu przebiegu zabawy podczas zabaw zorganizowanych do uwzględniania własnego pomysłu dziecka na zabawę i rzeczywistej zabawy dziecka i dorosłego;
- dotychczasowego dyrektywnego języka planów zabaw (np. nazwy zabaw oraz cele i związana z tym fragmentaryzacja w spojrzeniu na dziecko) do postrzegania dziecka jako osoby, która bawi się i uczy;
- opisu poszczególnych cech rozwoju dziecka do analizy jego rozwoju w istniejącym kontekście społecznym, dokonywanej poprzez aktywną obserwację;
- przeżywania (doświadczania) działania do refleksji nad nim (dziennik obserwacji, wideomonitoring, dyskusje zespołu, prace nad projektem);
- zajęć koleżeńskich w obecnej postaci (pokazu przygotowanych zabaw) do spotkań w małych grupach dyskusyjnych poświęconych np. projektowaniu działań wychowawczych;

- negatywnego wyobrażenia opiekunek o swoim profesjonalizmie do wyobrażenia pozytywnego;
- biernego uczestnictwa rodziców w zabawach (widzowie) do tworzenia warunków, gdzie rodzice bawią się wspólnie z dziećmi;
- szablonu (wzoru) w działaniach plastycznych dziecka do sprzyjania naturalnej twórczości dzieci;
- pomocy w rozwoju dziecka do pomocy w rozwoju dziecka i rodzinie (współpraca z innymi placówkami);
- planowania codziennych zabaw do opracowania projektu filozofii działania;
- codziennych, ale okazjonalnych rozmów personelu do spotkań sprzyjających refleksji nad praktyką.

Koncepcja teoretyczna „towarzystwo w rozwoju”, zaproponowana żłobkom w toku kilkuletniej współpracy dotyczącej opracowywania projektów pedagogicznych pozwoliła określić i wprowadzić do analizy praktyki moment zerwania, zburzenia. Sprzyjała formułowaniu pytań odnoszących się do relacji wychowawcy i wychowanka oraz usytuowania działań opiekunki na kontinuum działań dyrektywnych i niedyrektywnych: kim jest dziecko w warunkach życia zbiorowego? co oznacza towarzystwo mu w rozwoju? co je ogranicza? co mu sprzyja? Opracowywanie koncepcji towarzystwa w rozwoju małego dziecka w placówce pozwalało na budowanie przestrzeni edukacyjnej, w której pracownicy wspólnie z badaczem mogli analizować to, co działo się w przestrzeni społecznej placówki, tworzonej przez relacje dzieci i dorosłych. Relacje mogące przejawiać się w gestach, mimice, słowach, odległości fizycznej oraz sposobie myślenia o danej sytuacji odczytywane były jako gesty czy słowa, które budują równowagę w relacjach z drugim człowiekiem lub ją zakłócają.

Projekt pedagogiczny przygotowany przez pracowników placówek stanowił narzędzie myślenia o rzeczywistości zastanej i antycypowanej. Opracowanie projektu zakładało przyjęcie innej perspektywy teoretycznej, ponowne spojrzenie na dotychczasową praktykę, dokonanie namysłu nad możliwościami zmian. Dotychczas punktem odniesienia dla pracowników żłobków była ich własna praktyka, wiedza szkolna, wymagania kierownictwa, wiedza nabyta w toku pracy, rutyna. Opiekunki wskazywały: „tyle lat tak pracowałam i było dobrze”, „przez tyle lat sygnalizowano nam, że dobrze pracujemy”. Dotychczasowe działania w żłobkach miały ustalone reguły, znane, opracowane, akceptowane. Założenia projektu pedagogicznego, pisanie tekstu projektu stanowiły początek drogi mniej znanej, określenie ram działania innych niż do tej pory. Słowa jednego z kierowników: „towarzystwo, to wyzwanie, teraźniejszość, to bezpieczeństwo” wydają się charakteryzować pierwsze odczucia pracowników związane z przemianami w dotychczasowym myśleniu i działaniu.

Koncepcja towarzyszenia zwraca uwagę na proces, na to, co dzieje się podczas zabawy czy spożywania posiłku zarówno w dorosłym, w dziecku, jak i pomiędzy tymi osobami. Pozwala przenieść sposób myślenia wychowawcy o sytuacjach, w których uczestniczy wraz z dzieckiem, z efektów działania (np. kształtowanie sprawności dłoni) na proces, działanie, doświadczanie, przeżywanie, stawanie się (np. cel odnoszący się do bawiącego się dziecka). „Towarzyszyć człowiekowi w rozwoju” oznacza zmieniać, budować przestrzeń społeczną w myśl znaczenia, jakie relacjom międzyludzkim nadaje to pojęcie. Pojęcie pomocy sytuuje wychowanka jako osobę słabą, wymagającą opieki. Towarzyszenie ujmuje dziecko jako osobę współuczestniczącą w budowaniu relacji poprzez swoje kompetencje, wymagającą poznania i poznającą. Towarzyszenie w rozwoju to pewien typ stosunku wychowawca–wychowanek, w którym wychowawca to przewodnik, łącznik ze światem dla wychowanka ciekawego otoczenia, zmieniającego je. Wychowawca stwarza warunki, wychowanek rozwija swoje zadatki. Wychowawca, jak podkreślała H. Radlińska (1961), dostarcza pożywek i podniet, jest przygotowany do działania.

7.2. Sposoby opracowywania projektu pedagogicznego

Założenie sformułowane w pracy podkreśla, że projekt pedagogiczny placówki stanowi wytwór jej życia społecznego, dotyczy opracowywania wyobrażeń grupowych, które „tworzą harmonijną wizję rzeczywistości dla grupy. Ta wizja może wejść w konflikt z wizją innej grupy (w naszym przypadku badacza) i stać się przewodnikiem do działania i zmian” (Jodelet 1994, s. 35). Proces wyobrażania rzeczywistości może dokonywać się poprzez zdobywanie wiedzy teoretycznej (czytanie), wiedzy o własnej praktyce (dokonywanie obserwacji), dyskusji z badaczem i dyskusji pracowników ze sobą w każdym zespole pedagogicznym placówki oraz przez pisanie tekstu projektu (opracowywanie dokumentu placówki, werbalizowanie wyobrażeń społecznych). Projekt pedagogiczny pozwolił pracownikom uczestniczyć w procesie przeobrażania swoich wyobrażeń na temat relacji z małym dzieckiem poprzez odniesienia do wiedzy teoretycznej, dotyczącej towarzyszenia w rozwoju (co to znaczy towarzyszyć, „być Obok”, wspierać autonomię?), poznawanie praktycznych dokonań w innych krajach (jakie stwarza się warunki, by realizować ideę towarzyszenia?), poznawanie w drodze obserwacji własnej praktyki (jak działam?), wspólne rozmowy na temat tej praktyki (jak mogę działać?).

Projekt placówki wymagał sprecyzowania, z uwagi na pole działania, które stało się przedmiotem projektowania i dotyczyło spraw opiekuńczo-wychowawczych, podejmowanych przez pracowników, by odpowiadać na oczekiwania użytkowników placówki. Zatem dla określenia charakteru projektu przygoto-

wywanego w żłobkach stosowano pojęcie „projekt pedagogiczny”. Za J.-M. Barbier projekt działania pojmowany jest jako „antycypujące i finalizujące wyobrażenie pewnej organizacji działań i uporządkowane wokół jednostkowej intencji transformacji” (Barbier 2006, s. 271). Celem opracowywania projektu pedagogicznego żłobków stało się wytworzenie poprzez wspólne dyskusje, pisanie, czytanie:

- wyobrażeń społecznych dotyczących relacji dorosłego i dziecka w żłobku na podstawie wiedzy teoretycznej;
- przekonań pracowników odnoszących się do zespołowej pracy nad projektem;
- wyobrażeń pracownika (wychowawcy małego dziecka) o sobie jako refleksyjnym praktyku;
- przekonań, że wychowawca uczestniczy w rzeczywistości wciąż stojącej się, dynamicznej, która dotyczy również jego.

Opracowywanie projektu pedagogicznego stanowiło narzędzie tworzenia ram działania w placówce poprzez określenie tego, co było realizowane, co jest obecnie realizowane i tego, co osiągnięte i możliwe do osiągnięcia w procesie zmian.

Opracowywanie projektu pedagogicznego – spotkania z badaczem

Żłobek jest miejscem pracy dla kierowników, opiekunek i salowych. W obowiązujących przepisach prawnych, dotyczących placówek, nie wyszczególniono określonych sposobów współpracy zespołu pedagogicznego (*Règlement* 1998) tak, jak dzieje się w aktach normatywnych regulujących działania pracowników np. w żłobkach francuskich, w których obowiązek opracowywania projektu pedagogicznego i socjalnego placówki zakłada współpracę całego zespołu pedagogicznego (*Decret nr 2000*).

Psychologowie twórczości (Nęcka 2001, s. 151–153) poddali analizie warunki twórczości i innowacyjności pracowników w miejscu pracy. Za sprzyjające uznali stawianie pracownikom zadań, które stanowią wyzwanie, np. określają trwanie zakładu pracy lub zachowanie miejsca pracy. Warunkiem sprzyjającym rozwojowi placówki jest również możliwość dyskusji bez lęku i skrępowania wynikającego np. z hierarchii stanowisk, gdy propozycje pracowników są wysłuchane, dyskutowane, wspierane przez kolegów i kierownictwo. Rozmowa (dyskusja, dialog, debata) jest najczęściej podkreślaną formą współdziałania zespołu pracowników. Milczenie, cisza wokół zdarzających się błędów, trudności, utrwała owe błędy oraz rutynę, która często je powoduje. Psychologowie kliniczni (Santiago-Delefosse 2004, s. 19–20) posługują się pojęciem „zdrowia środowiska zawodowego” dla scharakteryzowania pomyślności i zaburzeń w podejmowaniu przez pracowników obowiązków zawodowych. Poszukują

również warunków tworzenia przestrzeni dla wymiany werbalnej, wspólnego myślenia w mediacji, w negocjacji, renegocjacji, dokonujących się każdego dnia, jako sposobów pobudzania lub odbudowywania, naruszonej kryzysem, autonomii pracowników.

Z punktu widzenia innowacji wprowadzanej na terenie żłobków ważne wydaje się, że warunkiem rozwoju placówki i jej pracowników jest umiejętność wyważenia, przez pracodawcę i badacza, równowagi pomiędzy „fazą zmian i fazą stabilizacji” (Santiago-Delefosse 2004, s. 20). Spostrzeżenie to nawiązuje do procesualnego podejścia do zmiany kontekstu profesjonalnego działania w placówce i budowania stałego elementu warsztatu pracy pracowników, sprzyjającego tworzeniu przestrzeni do spotkań, wymiany informacji, rozmów o praktyce. Odnosi się również do temporalnego ujmowania działań edukacyjnych, pozwalającego ich uczestnikom odnaleźć czas na nauczanie się i oduczenie się pewnej wiedzy i umiejętności.

Warunki organizacji trzeciego etapu współpracy żłobków z badaczem obmyślono tak, by w stosunkowo krótkim czasie rozpocząć pracę nad projektem we wszystkich placówkach oraz respektować autonomię, samorządność, ale też współmyślenie i zespołowość w podjętym działaniu.

W poprzednich etapach działania spotkania z badaczem odbywały się w każdym ze żłobków. W etapie III powołano zespoły złożone z przedstawicieli poszczególnych placówek – kierowników i opiekunek, kierując się kryterium granic administracyjnych danej dzielnicy. W ten sposób powstały cztery zespoły (14–16-osobowe), których uczestnikami byli pracownicy, pedagog zespołu żłobków oraz badacz. Zadaniem przedstawicieli poszczególnych placówek – uczestników spotkań z badaczem, podczas których podejmowano dyskusje na temat projektów placówek – stało się tworzenie sposobności do rozmów z pozostałymi pracownikami już na terenie każdej placówki. Dodatkowym zamierzeniem badacza było współuczestniczenie w wyłanianiu się liderów. Przesłaniem teoretycznym stała się idea przekształcania środowiska jego siłami (podjęcie przez pracowników odpowiedzialności za realizowane zmiany oraz samoorganizacja pracy w placówce). Oznaczało to, że wielka praca, związana z opracowywaniem projektów, odbywała się głównie w każdej placówce. Spotkania z badaczem spełniały funkcje konsultacji, wyboru i analizy literatury, stopniowego „odkrywania” problemów, które występowały w praktyce.

Celem opracowywania projektu pedagogicznego w żłobkach stało się:

- nabywanie umiejętności poszukiwania teoretycznych uzasadnień dla podejmowanych działań;
- utrwalanie tych działań, które odnoszą się do koncepcji towarzyszenia;
- oduczanie się tych działań, które są dyrektywne;

- rozwój kompetencji metodycznych pracowników rozumianych jako sposób myślenia o działaniu z punktu widzenia przyjętej koncepcji teoretycznej;
- rozwój kompetencji społecznych rozumianych jako definiowanie relacji społecznych, poprzez ich równoważenie;
- rozwój kompetencji fachowych rozumianych jako opracowywanie projektu placówki, dokonujące się w zespole innych współpracowników.

Cechą projektów pedagogicznych jest to, że pisane są przez pracowników dla pracowników i dla dzieci oraz rodziców. Świadczy o tym język, a w szczególności zaimki: „my, dla nas, w naszym, nasz” oraz liczba słów skojarzonych z pojęciem autonomii: „dla przyjemności dziecka, by mogło czuć się wolnym, odkrywać, wyobrażać sobie, wynajdywać, decydować”. Projekt pedagogiczny nie jest dokumentem danym na zawsze. Jest narzędziem dialogu pomiędzy pracownikami oraz rodzicami tworzoną, by sprostać wymaganiom towarzyszenia dziecku w rozwoju w placówce.

Przygotowanie pracowników badanych placówek do działania orientowanego przez poznawaną i stopniowo akceptowaną koncepcję teoretyczną dokonywało się w ciągu dwóch lat spotkań z badaczem. Kształtowanie wyobrażeń w odniesieniu do przyjętej koncepcji teoretycznej, nawiązywanie do doświadczeń z pola praktyki uczestników spotkań, dokonywało się w toku następujących działań: czytanie, badanie, dyskusja, pisanie. Poniżej przedstawiono opis podejmowanych działań.

7.2.1. Czytanie i pisanie

Czytanie

Czytanie angażowało badacza (literatura dotycząca żłobków, teksty projektów w toku ich powstawania) i pracowników. Od początku współpracy badacza z pracownikami żłobków czytanie różnorodnych tekstów stanowiło pretekst do rozpoczęcia rozmowy na temat związany z realizowaną praktyką. Czytanie jest niezbędne w gromadzeniu wiedzy odnoszącej się do wspierania rozwoju małego dziecka w placówce. Proponowane przez badacza lektury dotyczyły zagadnień teoretycznych i praktycznych koncepcji towarzyszenia dziecku w rozwoju. Podstawowym tekstem stał się referat przedstawiony podczas ogólnopolskiego seminarium dla pracowników żłobków: *Towarzyszenie dziecka w rozwoju. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty* (Marynowicz-Hetka 2005). Tekst, z perspektywy teoretycznej, przedstawia syntetyczne ujęcie wszystkich elementów, które sprzyjają budowaniu przez wychowawcę szczególnej relacji towarzyszenia małemu dziecku. Badacz poszukiwał również tekstów z obszaru praktyki, które – jak się wydaje – były bardziej

czytelne dla pracowników placówek. Proponował teksty publikowane w Polsce i obcojęzyczne (tłumaczone w obszernych fragmentach przez badacza), stanowiące konkretne przykłady realizacji koncepcji wspierania autonomii dziecka w placówce (poglądy E. Pikler na temat praktyki w Lóczy, poglądy F. Dolto). Ich lektura pozwalała oświetlić niektóre metodyczne i warsztatowe aspekty relacji dorosłego z dzieckiem (Contrepolis 2003; Schuhl 2000). W toku analizy tekstów czerpano z nich przykłady, charakterystyki sytuacji potrzebne do rozumienia kwestii relacji zrównoważonych – jak „być Obok” dziecka. Czytane lektury pozwalały, „krok po kroku”, budować zasób pojęć, strukturujących nową koncepcję działania. Piśmiennictwo, które stało się przedmiotem dyskusji, to prace teoretyczne i metodyczne, publikowane w Polsce i w innych krajach, poświęcone małemu dziecku. Pytania: jak być osobą towarzyszącą w rozwoju małemu dziecku w placówce? co to znaczy budować relacje z małym dzieckiem, gdy jest się „Obok”? powodowały, że kanon lektur rozszerzał się.

Analiza zapisów w dzienniku instytucjonalnym, dotyczących sytuacji związanych z czytaniem tekstów, gdy rozpoczęto prace nad przygotowaniem projektów pedagogicznych, ujawniła trudności w podejmowaniu przez pracowników czytania lektur: „nie dyskutowaliśmy nad tekstem”, „bo kierownik każe”, „ma być przeczytane”. Wydaje się, na podstawie analizy zapisu opinii pracowników na temat lektur, po które chętniej sięgali, że były to opracowania *stricte* metodyczne, przedstawiające przykłady sytuacji. Trzeba też podkreślić, że niektóre lektury zostały „odkryte” przez samych pracowników (np. publikacja *Czy wszystko mi wolno*, Caiati, Delac, Müller 2003), którzy dzieląc się ich znajomością podczas spotkań z badaczem, powodowali, że były one wprowadzane do listy lektur przydatnych w analizowaniu koncepcji towarzyszenia w rozwoju i upowszechniane wśród pozostałych pracowników żłobków. Czytanie lektur, zapewne nie przez wszystkich pracowników, sprzyjało stopniowemu pojawianiu się w dyskusjach jednorodnego układu pojęć kluczowych dla opracowywanej koncepcji. Wtedy możliwe stawało się podjęcie wspólnej pracy poświęconej rozumieniu danego pojęcia.

Czytanie przez badacza poszczególnych (kolejnych) wersji projektów pedagogicznych, przygotowywanych w żłobkach, stanowiło jeden ze sposobów na wzajemną komunikację w procesie ich opracowywania. Analiza pierwszych prób pisemnego przedstawienia toku myślenia zespołowego nad stanowiskiem teoretycznym pozwalała, w dalszej współpracy, określać przedmiot dyskusji, wątpliwości metodyczne, wprowadzone już zmiany w działaniu. Już w trakcie opracowywania scenariuszy zabaw do publikacji *Wspólnie z dziećmi* opiekuńki podkreślały trudności związane z pisemnym opracowywaniem swoich doświadczeń w polu praktyki. Pierwsze teksty projektów również świadczyły, że pisząc, łatwiej jest autorom „opowiadać o swoich relacjach z wychowankami”, lub też

sporządzić rejestr postulatów. Problematyzowanie treści projektów stawało się możliwe w toku spotkań z badaczem i dyskusji w placówkach, ale sygnał o trudnościach w tej kwestii został odczytany przez badacza już w pierwszych tekstach (np. „opowiadanie” o swojej pracy i pobycie dziecka w żłobku realizowane było jako opis dobrostanu panującego w placówce). Wówczas też możliwe było ujawnienie zaawansowanej dyskusji niektórych zespołów pedagogicznych nad projektowaniem, pojawiły się bowiem przykłady poszukiwania problemu, który odczuwany był przez pracowników i dzieci. Dla jednego z zespołów była to kategoria czasu – pośpiechu, presji lub spokoju, braku pośpiechu.

Można powiedzieć, że pierwsza, wstępna analiza treści projektów pokazała polaryzację, wśród autorów, podejścia do koncepcji towarzyszenia. W pierwszej kategorii projektów pojęcie towarzyszenia w rozwoju było nieobecne w tekście lub też było słowem, które nie łączyło się z treścią pisemnej wypowiedzi. Autorzy nawiązywali do dotychczasowych doświadczeń w działaniu – edukacja, kształtowanie, planowanie, kierowanie rozwojem, odnoszenie proponowanych przekształceń do postulatów („należy, powinno”). Autorzy tych tekstów pomijali zupełnie cel kilkuletniego już współdziałania z badaczem, mianowicie doskonalenie swoich kompetencji zawodowych, nie zaś kompetencji innych ludzi (np. rodziców w byciu rodzicem). W drugiej kategorii tekstów badacz mógł zaobserwować, że spotkanie teorii i praktyki jest możliwe. Uwaga autorów skupiała się na dziecku, ale z punktu widzenia dorosłego, który realizuje jego oczekiwania (np. podniesiono kwestię rytmu dziecka i rytmu placówki). W tych tekstach sformułowano cel wspólnej pracy – poznawanie siebie, pracownika oraz opracowywanie koncepcji towarzyszenia w rozwoju. Już wtedy, w jednej z prac, zwrócono uwagę, że dokumenty regulujące pracę placówki wpływają na „gubienie” w praktyce idei towarzyszenia dziecku w rozwoju (plany zabaw).

Powtórna lektura tekstów projektów, po upływie roku i dwóch spotkaniach z badaczem oraz pracy w zespołach pedagogicznych, pozwoliła wskazać żłobki, które:

- podjęły teoretyczne zagadnienie towarzyszenia w rozwoju i opracowywały je, poprzez myślenie o praktyce;
- ujawniały trudności we wprowadzaniu w myślenie o praktyce koncepcji teoretycznej, ale podjęły wysiłek intelektualny;
- nie podjęły zagadnienia towarzyszenia w rozwoju.

Konstruowanie kontinuum pozwalającego określić miejsce żłobka w zaawansowaniu pracy wewnętrznej stanowiło ocenę, która pokazuje zarysy wewnętrznych problemów pracowników placówek w budowaniu relacji sprzyjających tworzeniu przestrzeni edukacji dla wszystkich pracowników. Celem tej oceny był zamiar wprowadzenia kolejnego elementu przestrzeni edukacyjnej, mianowicie wizyt pedagoga żłobków w każdej z placówek, ale szczególnie w tych, które oczekiwały dodatkowych rozmów poświęconych projektowaniu.

Pedagog zespołu żłobków uczestniczył w spotkaniu każdej grupy pracowników placówek z badaczem w toku realizacji trzeciego etapu wspólnej pracy. Zatem uczestniczył kilkakrotnie w dyskusjach dotyczących podobnych spraw. Nabywał kompetencji eksperta w towarzyszeniu praktykom w opracowywaniu projektu pedagogicznego. Z wypowiedzi pedagoga wynika, że w niektórych żłobkach odbył kilka wizyt. Zwracał uwagę, że opiekunki zadawały wiele pytań, próbowały zrozumieć zagadnienia omawiane podczas spotkań z badaczem i kwestionowane aspekty dotychczasowej praktyki. Działania pedagoga intensyfikowały prace nad projektem placówki.

Analiza pierwszych prób opracowywania projektu placówki pokazała badaczowi, na przykładzie żłobków, które podjęły wysiłek nazywania, jak też transformacji swoich przekonań, że zmianie ulega język wypowiedzi pracowników na temat swojej praktyki oraz siebie jako podmiotu działającego – pojawiły się takie pojęcia, jak: profesjonalizm, namysł, refleksja, inicjatywa, autonomia. W tekstach tych projektów wyraźnie sformułowano cel projektowania („uczyć się dziecka, uczyć się siebie”), uchwycona została istota projektu placówki, zauważono możliwość zmian, ich konieczność, przydatność w praktyce. Te teksty w różnym stopniu nasycone były pojęciami teoretycznymi, charakteryzującymi koncepcję teoretyczną, jednak podejmowano próby definiowania kluczowych zagadnień (np. istoty zabawy dziecka), lub opisywania ich swoim językiem, który badacz określił jako „refleksje mądrego praktyka”. Czytanie przez badacza wytworów pracowników, powstających w toku pracy nad projektem, stanowiło sposób komunikowania się, który zastąpił jego bezpośrednią obecność w placówkach.

Pisanie

Pisanie tekstów jest sposobem wyrażania myśli, przekazywania informacji, komunikowania się. Pisanie angażuje człowieka intelektualnie i emocjonalnie. Pisanie projektu pedagogicznego placówki przez zespół jej pracowników jest swoistą drogą pomiędzy myśleniem i działaniem. Według A. André, pisanie projektu placówki w pewnych oznaczonych ramach (tu towarzyszenie)

pozwala osobom zaangażowanym w pisanie dotknąć, niekiedy, swojej rutyny, ustalonych sposobów działania, zaakceptować ujawniający się nowy sens, nowe możliwości, znaleźć również metodyczne narzędzie, by postępować naprzód (André 1998, s. 137).

Autor pojmuje pisanie projektu działania społecznego jako proces dynamiczny, podczas którego wyobrażenia autorów podlegają stawianiu się w toku tej szczególnej pracy, która nie jest jedynie pozostawianiem znaków graficznych, ale myśleniem, odkrywaniem, rozwijaniem idei, rozumieniem.

Opracowywanie projektu placówki pozwala budować wyobrażenia autorów, dotyczące działania oraz wspierać mediację badacza i autorów tekstów wokół

kwestii teorii i praktyki, jak też pomiędzy samymi autorami (André 1998, s. 139). Pisanie można (trzeba) spożytkować jako narzędzie sukcesywnego objaśniania (dyskutowania) wyobrazonego działania. Poprzez pisanie tekstu projektu pedagogicznego placówki pracownicy mogą podjąć dyskusję zespołową i indywidualną (sami ze sobą) nad tym, co stanowi instytucję zastaną (starą) i stającą się (młodą). Pisanie skłania do poszukiwania najważniejszych słów w celu konstruowania tekstu. Pomaga autorom wyobrazić sobie sens i znaczenie pojęć budujących teoretyczne odniesienia pracy nad projektem.

J. Riffault (2000, s. 144), odnosząc się do poglądów C. Castoriadis na temat tworzenia instytucji symbolicznej oraz wyobrażeń człowieka o sobie, wskazuje, że dopiero podjęcie pisania może sprzyjać powstawaniu refleksyjności, umiejętności stawiania pytań o świat, o siebie, o swoje wyobrażenia. Autor stoi na stanowisku, że pisanie nie jest jedynie teoretyzacją myśli i mowy, ale dostarcza sposobności myślenia o języku i myśli. Pisanie określane jest mianem pracy. Poprzez zaangażowanie intelektualnej, poznawczej, wyobraźniowej sfery osobowości autora tekstu (projektu) pisanie pozwala dokonywać transformacji jego relacji z innym człowiekiem i w efekcie uczestniczyć w owej transformacji (Riffault 2000, s. 142, 143).

Spożytkowanie, we współpracy z pracownikami, przesłanek badań aktywizujących sprzyjało zaangażowaniu badacza w proces pisania projektu przez poszczególne zespoły pedagogiczne żłobków. Stawiało badacza w roli „pierwszego czytelnika” tekstów, który w toku lektury, na marginesie, formułował pisemnie „uwagi” na temat czytanych sformułowań, opisów sytuacji, definiowanych pojęć.

Pisanie projektu pedagogicznego nie było czynnością przyjętą do wykonania bez oporu pracowników. Podczas spotkań z badaczem wyrażone zostały opinie, że prace nad projektem nie wynikały z wewnętrznego przekonania, lecz były podejmowane „bo trzeba napisać”. Upływ czasu oraz nabywanie doświadczeń w pracach nad przygotowywaniem projektu przynosił także opinie, że „inaczej patrzę niż rok temu”, „jesteśmy aktywniejsze”, „obserwujemy i rozmawiamy”, ale też „wolimy rozmawiać niż pisać”. Propozycja pisemnego opracowania projektu, dotyczącego praktyki pedagogicznej, stawiała pracowników przed barierą, składającą się z innych, rzadko dotychczas realizowanych umiejętności (pisanie), wiedzy (czytanie lektur), organizowania codziennych sytuacji w pracy zawodowej (przeznaczanie przerwy w pracy na spotkania) oraz stanów emocjonalnych (zmęczenie).

Ustosunkowanie się pracowników do możliwości/konieczności pisania tekstu, w pierwszym okresie pracy, zaznaczało się na kontinuum:

- akceptacji zadania – trudności w akceptacji;
- podjęcia zadania – trudności w jego podjęciu;
- zorganizowania systematycznych spotkań zespołu – długotrwałych przerw w pracy nad projektem.

7.2.2. Obserwowanie

Jak obserwować małe dziecko w placówce? Pracownicy Instytutu Łóczy (David, Appell 1973, s. 104–112), w którym przebywają dzieci do 3. roku życia, pozbawione opieki rodziny naturalnej, sporządzają codziennie zapisy w indywidualnym zeszycie obserwacji dziecka. Na podstawie analizy codziennych zapisów opracowują każdego miesiąca syntetyczne opracowanie „portretu” rozwoju dziecka, drogi, jaką przebyło ono w ciągu miesiąca. Opiekunki w Łóczy dokonują również, na taśmie magnetofonowej, rejestracji wymiany werbalnej pomiędzy osobą dorosłą i dzieckiem (melodii, pierwszych słów) oraz graficznego przedstawienia osiągniętych przez dziecko umiejętności (jemu właściwych gestów, zachowań), poprzez odniesienie się do stu pytań dotyczących rozwoju dziecka opracowanych na podstawie wskazań naukowych. Wyniki wieloaspektowej analizy obserwacji dziecka są regularnie omawiane podczas spotkań pracowników. Celem systematycznej, drobiazgowej obserwacji wychowanka jest umożliwienie opiekunce „odpowiadania na wszystkie manifestowane przez niego znamiona życia w sposób, otwierający małe dziecko na świat zewnętrzny w warunkach bezpieczeństwa i dbałości o rozwój” (David, Appell 1973, s. 104). Poprzez dokonywanie obserwacji i zespołową refleksję nad jej rezultatami opiekunki doskonalą umiejętność „obserwacji permanentnej”.

W węgierskiej placówce obserwacja jest pierwszorzędowym składnikiem warsztatu pracy osób opiekujących się dziećmi. Rozpatrywana jest sytuacja każdego dziecka z osobna, gdyż personel tej placówki „uczy się”, jak odpowiadać na oczekiwania poszczególnych dzieci w grupie. Zdobywana wiedza pozwala wychowawcy zmieniać proponowane dziecku zabawki, również swoje zachowania.

Wychowawca może zachować się adekwatnie w relacji z dzieckiem tylko wtedy, gdy posiada wiedzę o kontekście społecznym i emocjonalnym przeżyć dziecka „tu i teraz”. Zdobywanie takich informacji umożliwia zaś uważna obserwacja. Zdaniem A. Contrepolis (2003) dorośli, którzy wiedzą, co jest dla dziecka dobre, burzą możliwość relacji wymiany i wspierania jego autonomii.

Przeprowadzanie obserwacji wcześniej obmyślanej, realizowanej według przygotowanego narzędzia, jest potrzebne pracownikom placówek. Zobaczenie w sposób celowy przebiegu zabaw zorganizowanych, obiadu, toalety, pozwala określić, kiedy dorosły ograniczył dziecku samodzielność, kiedy znalazł się pod presją czasu lub kiedy swoim zachowaniem okazał akceptację dla dziecięcych działań. Spożytkowanie przez praktyków planowanej obserwacji pozwala im tę praktykę kwestionować, zadawać jej pytania. Pozwala „ze zdziwieniem odkrywać nowe punkty widzenia na codzienne sytuacje, zdawałoby się, że znane już na pamięć” (Fontaine 2000, s. 25).

Łobocki (2004) zaleca zaangażowanie nauczycieli w poznawanie i analizę własnej praktyki dydaktycznej i wychowawczej. Nauczyciel, dążący do zmian

i ulepszania dotychczasowych działań w placówce, w poglądach autora, staje się badaczem, który dysponuje określonym warsztatem metodologicznym. Pogląd ten podkreśla aktywność wychowawcy w poznawaniu swojej praktyki. W żłobkach dwa pierwsze etapy realizacji programu doskonalenia kompetencji pracowników pedagogicznych sprzyjały opowiadaniu przez pracowników „historii” o dzieciach, o rodzicach, o zdarzeniach w placówce, które pokazywały bogactwo wiedzy o codziennych sytuacjach, wrażliwości na problemy i trudności podopiecznych, niekiedy niezgodę na istniejący stan rzeczy i bezradność. Ten fragment relacji badacza i pracowników żłobków wskazywał na potrzebę zmiany perspektywy „oglądania” rzeczywistości. Podczas prac nad przygotowaniem projektów pedagogicznych zaproponowano, by opiekunki i kierownicy podjęli wysiłek obserwowania siebie w relacjach z dziećmi, z rodzicami, notowania własnych zachowań, słów, odczuć w sytuacjach zabawy, przygotowania do snu lub posiłku. W toku spotkań z pracownikami odbywało się przygotowanie do gromadzenia informacji i ich analizy, a następnie refleksji nad działaniem, nad sobą, nad koncepcją placówki, w której się działa, nad kontekstem społecznym działania (oczekiwania rodziców, wykształcenie opiekunek, dotychczasowa praktyka).

Próba aplikacji koncepcji towarzyszenia w rozwoju pozwoliła postawić pytania, na ile pracownicy żłobków towarzyszą w rozwoju małemu dziecku? czy w związku z perspektywą tej koncepcji odczuwają niezadowolenie z pewnych aspektów swojej pracy i dlaczego? czy uważają, że ich postępowanie wspiera rozwój autonomii dziecka? Wprowadzenie do warsztatu pracy opiekunek wiedzy i umiejętności dotyczących obserwacji stworzyło warunki do gromadzenia informacji na temat zdarzeń w żłobku po to, by poddać je analizie podczas dyskusji w zespole i poszukiwać odpowiedzi na pytanie o cechy działań sprzyjających towarzyszeniu dziecku w rozwoju.

Poszczególne kroki w budowaniu przez pracowników żłobków warsztatu swojej praktyki były konsultowane z badaczem. Analiza wypowiedzi opiekunek zwraca uwagę, że w wyniku refleksji nad obserwowaną sytuacją przeżywały one zdziwienie, np. przebiegiem zabawy samodzielnie obmyślonej przez dziecko lub pięknem samodzielnych rysunków dzieci. Trzeba zaznaczyć, że te momenty zdziwienia okazały się niezwykle cenne w procesie przyswajania przez dorosłych przesłanek teoretycznych, pomagały rozumieć istotę towarzyszenia w rozwoju, akceptować ją, rozpoznawać specyfikę oczekiwań dziecka oraz tego, co może zrobić dorosły, by im sprostać. Opiekunki, poprzez własne doświadczenia, przekonywały się o kwestiach przedstawianych wcześniej teoretycznie. Można powiedzieć, że taka droga jest czasochłonna, długotrwała, ale zapewne przynosi trwałe efekty w budowaniu wyobrażeń o relacjach dorosłego i małego dziecka w placówce. Pokazuje również, przede wszystkim pracownikom, że w praktyce możliwa jest ewolucja podejmowanych działań.

Metodyka obserwacji w żłobkach

W latach 2000/2001 opiekunki w żłobkach stosowały w celu obserwowania cech rozwoju biosocjokulturalnego dziecka „Kartę obserwacji”, zawierającą wyszczególnione cechy rozwoju pojawiające się w miarę wzrastania dziecka. Opiekunki, na podstawie obserwacji zachowań dziecka, zaznaczały czy dana cecha rozwoju pojawia się. Narzędzie to dokładnie określało poszczególne cechy rozwoju biologicznego, społecznego, kulturalnego i emocjonalnego dziecka. Niedostatkim tego narzędzia było nieuwzględnianie kontekstu społecznego, w którym dokonywały się zaznaczone zachowania, umiejętności dziecka. W zasadzie narzędzie stanowiło propozycję oceny rozwoju dziecka w odniesieniu do proponowanych skal – wskaźników – umiejętności, np. czy dziecko bierze udział w zabawach zawsze, często, czy odmawia udziału.

W czasie, gdy badacz rozpoczynał współpracę ze żłobkami, opiekunki uczyły się stosować „Kartę obserwacji”. Narzędzie było wykorzystywane również w celu podnoszenia kompetencji opiekunki na temat wiedzy o dziecku podczas rozmów z rodzicami. Proponowany przez badacza sposób prowadzenia obserwacji wysuwał na plan pierwszy zainteresowanie przebiegiem relacji pomiędzy dorosłym i dzieckiem (dziećmi). Uzasadnieniem takiej orientacji celu dokonywanych obserwacji była przyjęta metoda współpracy z badaczem: badanie – działanie – kształcenie.

Podczas spotkań z badaczem omawiano zasady dokonywania obserwacji: podstawowe przesłanki metodologiczne, sposób rejestracji obserwowanych sytuacji, określano zagadnienia, które można poddać obserwacji. Określono temat – cel pierwszych obserwacji: „jak towarzyszymy dziecku w zabawie? jak towarzyszymy dziecku w obiedzie?”. Następnie sformułowano szczegółowe kwestie, na które należy zwrócić uwagę. Z podstawową wiedzą pracownicy żłobków podjęli pierwsze obserwacje, zarówno bowiem pracownicy, jak i badacz wyrażali przekonanie, że po prostu trzeba spróbować dokonać obserwacji.

Zadanie to znalazło się w pewnym cyklu działania, który przedstawiał się następująco: przygotowanie, w toku dyskusji, celu obserwacji (co obserwować?), sposobu (jak obserwować? – czas, miejsce, kto?), dokonanie obserwacji i zapisanie jej wyników, omówienie ich ze współpracownikami, sformułowanie wniosków w odniesieniu do koncepcji towarzyszenia, ponowne spotkanie z badaczem i wspólne omawianie spraw wskazanych w wynikach analizy zgromadzonych materiałów.

Jednym z celów obserwacji, samodzielnie przeprowadzonych przez pracowników żłobków, było odkrywanie złożoności, wielowymiarowości własnej praktyki, szczegółów życia codziennego, wysiłku, jaki jest potrzebny, by uważnie obserwować dziecko w relacjach z innymi ludźmi, w samodzielnych, „samotnych” zabawach oraz by obserwować siebie – dorosłych w relacjach

z dzieckiem. Można powiedzieć, że w centrum zainteresowań osób dokonujących obserwacji znajdowało się dziecko, ale z perspektywy uczącego się dorosłego.

Podczas spotkań z badaczem realizowano stopniowo kolejny cel obserwacji: sporządzanie rejestru zagadnień, które należało poddać dyskusji, budziły one bowiem wątpliwości lub niepokoiły pracowników. Wyodrębniono zagadnienia, które:

- dotyczyły dziecka – obserwowanie różnych oczekiwań dzieci (jedne chcą biegać, inne rysować), znajomość reguł społecznych w zabawie lub w innej sytuacji, umiejętność budowania lub przyjmowania nowych reguł, np. „w żłobku nie budujemy pistoletów i nie strzelamy do innych”, wybór zabawy przez dziecko, czas jej trwania, indywidualny rytm dziecka, dziecko grzeczne, nieabsorbujące, „niewidzialne”;

- dotyczyły opiekunki – nadmierne pomaganie, wyręczanie dziecka, okoliczności takich zachowań opiekunki, jak pośpiech, presja czasu, język w komunikatach do dziecka (obietnice, uwagi, szantaż emocjonalny, porównywanie), zdenerwowanie, realizacja własnego planu zabawy, posiłku, niedostrzeganie oczekiwań dziecka („wpadłyśmy w wir, uznałyśmy, że wszystko robimy dobrze”), mechaniczne czynności, wymagające ponownego zauważenia i refleksji;

- dotyczyły refleksji nad swoją praktyką – dorosły może uczyć się od dziecka, może słuchać dziecka, może mu ufać, szanować jego wybory i decyzje, stopniowo uczyć się postrzegać dziecko jako istotę wielowymiarową, poszukiwać odpowiedzi na pytanie jak działać? – jako opiekunka „matczyna”, opiekunka, będąca „Obok”, która „nic nie robi?”;

- dotyczyły stosowania techniki obserwacji – odkrywanie, że poprzez analizę wyników obserwacji można dostrzegać każde dziecko w kontekście społecznym, w którym ono się znajduje, można odkrywać „sedno sprawy” (np. w sytuacji, gdy dziecko długo płacze, nie chce jeść) oraz przekonywać się, że to, co dla dorosłego może być chaosem (zabawy swobodne), dla dziecka, uważnie obserwowanego przez opiekunkę, jest życiem we własnym rytmie;

- dotyczyły placówki – tłok, hałas, rytm placówki, plany zabaw.

D. Mellier (2002, s. 156) uważa, że zapis obserwacji jest „obrazem”, od którego może rozpocząć się analiza zdarzeń. Zapisywanie jest dokonywaniem pierwszej redakcji obserwacji. Z punktu widzenia psychicznych właściwości obserwującego, treść zapisu jest wynikiem tego, co obserwujący wie, pamięta, co interpretuje. Czas zapisywania jest niekiedy dłuższy niż obserwowane zjawisko, dlatego też zapis jest określony przez to, co zostało zapomniane i to, co żywe w umyśle obserwującego (Mellier 2002, s. 155). Zapis obserwacji staje się dokumentem działań. Można go odczytywać kilkakrotnie, powracać do niego. Jest wynikiem indywidualnej pracy obserwującego, poddawanym zespołowej analizie. Jest pretekstem, ale zarazem zbiorem interesujących danych

do rozmowy pracowników placówki. Zapis obserwacji jest też zapisem zdarzeń, które określić można jako „małe nic” (za: Mellier 2002, s. 156). Nazwane w ten sposób zdarzenia, sytuacje, ujawniają się w relacjach pomiędzy pracownikami i użytkownikami placówki i są „echem” stanów emocjonalnych (cierpienia, niepokoju) wniesionych przez innych w życie obserwowanej osoby. Dla pedagoga wskazanie takich zdarzeń (zdeenerwowanie, gwałtowność niezamierzona, krótkotrwała lub powtarzająca się), ujawnionych w słowie albo w geście pozwala/nakazuje rozpocząć rozmowę o łagodnej przemocy w relacjach uczestników życia placówki.

Czytanie pierwszych zapisów z obserwacji dokonywanych przez pracowników, w celu gromadzenia informacji na temat codziennych zdarzeń w żłobku, pozwalało określić umiejętności w przeprowadzaniu obserwacji mających swój cel, omawianiu ich, formułowaniu wniosków. Pierwsze zapisy obserwacji przyniosły raczej sprawozdania z zabaw, czy posiłków, opisywały zdarzenia rutynowe, dobrze znane, nie zawierały kontekstu, skupiały się na dziecku, pomijały dorosłych, zawierały oceny zdarzeń czy osób. Wnikliwa lektura zapisów obserwacji ujawniała problemy komunikacji międzyludzkiej, przejawy łagodnej przemocy w relacjach pomiędzy dzieckiem i dorosłym. Autorzy obserwacji niekiedy nie dostrzegali tych problemów w swoich wnioskach. Podczas spotkań z badaczem powracano do metodycznych kwestii prowadzenia obserwacji oraz sposobu jej spożytkowania w rozmowie praktyków na temat kompetencji zawodowych. Przedmiotem zainteresowania badacza było pytanie, jak często zapisy obserwacji stają się tematem rozmów pracowników w żłobku.

Ważną dla obserwowanych pracowników kwestią stało się napięcie emocjonalne przeżywane, gdy jest się obserwowanym. Silne przeżycia nie są, ich zdaniem, łagodzone przez fakt, że obserwatorami są często koleżanki, z którymi przecież pracują na co dzień. Gdy obserwatorem jest kierownik, napięcia emocjonalne mogą być jeszcze silniejsze. Początki dokonywania obserwacji przynosiły różne pomysły warunków ich przeprowadzania. Postawiono na przykład pytanie, czy obserwacje mogą być ukryte? Podjęto jednak decyzję, by obserwowani byli informowani o przeprowadzanej obserwacji. Opiekunki w kilku żłobkach wypracowały technikę dziennika obserwacji, notując *post factum* swoje własne spostrzeżenia i zapamiętane sytuacje.

7.2.3. Debata

Debata (dyskusja) służyła badaczowi i pracownikom żłobków do poszukiwania problemów. Odbывała się przez cały czas realizacji programu edukacyjnego w placówkach. Stała się również podstawowym narzędziem pracy w trakcie opracowywania projektów pedagogicznych. Służyła analizie teoretycznych i metodycznych aspektów pracy zespołowej nad projektami w placów-

ce. Dyskusja pozwalała badaczowi i pracownikom wspólnie analizować praktykę w odniesieniu do przesłanek teoretycznych. Stała się forum interesującej wymiany poglądów, pytań, przykładów, niezgody na niektóre tezy teoretyczne, wątpliwości.

W literaturze poświęconej zagadnieniom dyskusji (Humbert 1998), trwającej pomiędzy pracownikami (i/lub użytkownikami) placówki w toku opracowywania projektu podkreślane są sprzyjające, dzięki tej dyskusji warunki podejmowania negocjacji, które mogą pomóc w określeniu tego, co możliwe do zaakceptowania w praktyce i tego, co trudno akceptować w danym momencie wspólnej pracy nad projektem pedagogicznym.

Na pytania postawione przez badacza podczas spotkania: czy można wyobrazić sobie w żłobkach rezygnację z zabaw zorganizowanych? czy możliwa jest zmiana podejścia opiekunki do stwarzania dziecku warunków do zabawy w myśl koncepcji towarzyszenia w rozwoju? uczestnicy dyskusji początkowo wskazywali na możliwość rezygnacji z planów zabaw opracowywanych przez opiekunki. Analiza wypowiedzi pracowników zapisanych w dzienniku instytucjonalnym pokazuje, że pisemne opracowywanie planów postrzegane było jako czynność obowiązkowa, która stanowiła pewien ciężar. Zatem rezygnacja z ich przygotowywania stałaby się wymiernym, konkretnym przejawem zmiany w warstwie pracy pracownika. Czy jednak ten krok nie spowodowałby w nim luki? Zdaniem dyrektora zespołu żłobków na ów krok, na początku pracy nad projektem, było zbyt wcześnie. Wydaje się, że propozycja ta miała początkowo charakter utylitarny. Dalsza praca nad projektem mogła pokazać inne uzasadnienia rezygnacji z dotychczasowego sposobu przygotowywania się opiekunki do zabaw z dziećmi.

Opracowywanie projektu należy rozumieć w kategoriach procesu – myślenia, zmiany w wyobrażeniach społecznych, podzielanych przez pracowników, orientujących praktykę. Dyskusja badacza i pracowników wpisała się w ten proces i stała się narzędziem głośnego myślenia, „krok po kroku” na temat praktyki. Takie postępowanie zwraca uwagę na kategorię czasu. Zarządzanie czasem, w kierunku limitowania, może wywołać niebezpieczeństwo „reprodukowania” znanych już autorom projektów stanów rzeczy (André 1998, s. 133). Rozpoczęte w żłobkach dyskusje przebiegały dwutorowo – spotkanie badacza

z przedstawicielami żłobków z danej dzielnicy, a następnie spotkania całych zespołów w każdym ze żłobków. Informacje przebiegały od zespołów spotykających się z badaczem do pozostałych pracowników. Tworzyły się dwie płaszczyzny debaty, zgodnie z intencją badacza i dyrektora placówek, która miała sprzyjać tworzeniu warunków (konieczności?) do rozmawiania w placówkach, pokazywania, że jest o czym rozmawiać. Intencją badacza stało się również towarzyszenie pracownikom w określaniu celów i przedmiotu spotkań. W. Karolak (2005, s. 380) przybliżyła, za E. De Bono, charakterystykę „piramidy

uczenia się”. To syntetyczne ujęcie form uczenia się informuje, że wraz ze wzrostem zaangażowania się człowieka w działanie wzrasta skuteczność w przyswajaniu wiedzy. Na przykład, podczas wykładu człowiek przyswaja ok. 5% wiedzy, poprzez dyskusję w grupie 50%, podczas ćwiczeń praktycznych 75%, a poprzez uczenie innych 90% wiedzy (Karolak 2005, s. 380). Treść piramidy uczenia się uzasadnia powzięty w niniejszych badaniach zamiar aktywizowania pracowników placówek poprzez uczenie innych, swoich współpracowników.

Struktura spotkań w III etapie realizacji programu edukacyjnego przedstawiała się następująco: sześć spotkań, z których każde trwało ok. 5 godzin, z grupami pracowników z poszczególnych dzielnic, złożenie pierwszej wersji projektu; po upływie pół roku, dwa spotkania po 3 godziny; przedłożenie drugiej wersji projektu; spotkanie z kierownikami, podsumowujące dotychczasowe efekty pracy nad projektem, wprowadzenie pomysłu wizyt w żłobkach pedagoga zespołu żłobków, zorientowanego na doradztwo w rozwiązywaniu spraw łączących się z opracowywaniem tekstu projektu; po około pół roku złożenie trzeciej wersji projektu, dwugodzinne spotkanie z badaczem, wprowadzające następne elementy projektu, wymagające opracowania.

Pierwsze spotkania przyniosły informacje zwrotne kierowane przez pracowników do badacza sugerujące, że nie są przygotowani do opracowywania projektu pedagogicznego placówki, w której pracują, że jest to dla nich nowy element warsztatu pracy. Pojawiały się też pytania „po co pisać projekty, od czego zacząć?”. Jeden z kierowników podsumował I etap pracy nad projektem słowami „początek, to etap zamieszania i niepokoju”. W kilku żłobkach na początku tego etapu współpracy z badaczem nie zostały podjęte spotkania z tymi pracownikami, którzy nie uczestniczyli w spotkaniach z nim. A przecież dyskusje z badaczem, przenoszone następnie do żłobków, miały sprzyjać tworzeniu warunków do zmiany relacji społecznych pomiędzy pracownikami na terenie placówki. Ich celem było tworzenie w żłobkach przestrzeni do rozmów, odnajdywania problemów związanych z praktyką, z relacjami z dzieckiem i jego rodziną. Poszukiwanie i formułowanie problemów, wrażliwość na nie, jest – w świetle koncepcji towarzyszenia w rozwoju – składnikiem postawy refleksyjnego praktyka.

W jaki sposób rozpoczynano szczegółową analizę rzeczywistości społecznej placówki praktyki? Badacz odwoływał się do informacji zapisanych w dzienniku instytucjonalnym. Starania badacza dotyczyły dążenia do zachowania równowagi pomiędzy postawieniem wybranej kwestii praktyki i omawianiem jej przez pracowników. Celem dyskusji był zamiar zdemaskowania swoistego dualizmu w logice „dla dobra dziecka” i przedmiotowego jego traktowania. Na przykład postawienie kwestii warunków spożywania przez dzieci obiadu (liczna grupa, karmienie, pośpiech) wywołało uzasadnienia stanu rzeczy: warunki transportu gorących potraw, bezpieczeństwo dzieci, życzenie rodziców, by dzieci zjadały

swoje posiłki. Jednak nie chodziło o uzasadnienia czy usprawiedliwienia dla tej sytuacji. Istotne było uczenie się przez pracowników stawiania pytań o zdarzenia: co się dzieje w czasie obiadu? kto, co robi? gdzie? jak? w jaki sposób? gdzie jest dziecko? jak się z nim rozmawia? w jakim rytmie przeżywa obiad – swoim własnym, czy placówki? oraz pytań integrujących informacje: jak do tego dochodzi? dlaczego nie...? pytań rozwijających: co jeśli? co dalej? (Szmidt 2006, s. 45–46). Podczas dyskusji rozpoczynano wskazywanie pewnych strategii działania dorosłych wobec dziecka i ujawniania, że coś było wykonywane tak, jak dotychczas, tak, jak zawsze i to wymaga przemyślenia oraz poszukiwania innych sposobów budowania przestrzeni społecznej placówki.

Bariery

W toku realizacji dwóch pierwszych etapów działania w placówkach badacz obecny był za każdym razem wewnątrz codziennych zdarzeń, w których obecne były opiekunki, dzieci, kierownicy i rodzice. Natomiast podczas realizacji etapu trzeciego badacz oddalił się od bezpośrednich spotkań ze wszystkimi osobami pracującymi w żłobku. Można tę okoliczność traktować jako barierę we współpracy, pracownicy bowiem zostali „uwikłani” w opracowywanie projektu pedagogicznego. „Uwikłanie” to można scharakteryzować poprzez opozycję porządku (dotychczasowej koncepcji działania) i chaosu (wprowadzanej innej koncepcji ujmowania działań w placówce). Rozpoczęcie przejścia od starej instytucji do instytucji nowej powodowało poczucie zagrożenia pracowników. Rozmowy z nimi na ten temat ujawniały opinie, że praca nad projektem odbywała się kosztem dzieci, wywoływały pytania „po co pisać projekty?”

Indywidualny wymiar trudności w podejmowaniu prac nad projektem dotyczył zmęczenia pracowników, pojawienia się nowych obowiązków (spotkań w czasie, gdy dzieci śpią, przeprowadzania obserwacji), życzenia, by wykonywać to zadanie w pracy. Instytucjonalny wymiar trudności odnosił się do nowej orientacji dotychczasowych działań całego zespołu pedagogicznego, ponownego zdefiniowania własnych kompetencji zawodowych, wyrażanej niezgody na propozycje badacza, np. dotyczące modyfikacji uroczystości w żłobku, negowanie konieczności pisemnego opracowywania projektów. Poszczególne zespoły pedagogiczne różnorodnie organizowały pracę nad projektem. Rzadko dzieliły się swoimi sprawami. Pytania stawiane przez badacza podczas pierwszych spotkań poświęconych projektowaniu, pozwalały ujawniać kłopoty z rozpoczęciem spotkań w żłobkach z pozostałymi pracownikami, z ich systematycznością, z częstotnością, z realizowaniem wszystkich kwestii, dotyczących projektu (np. nieczytanie zalecanych lektur).

Barierą w podjęciu opracowywania projektu przez zespoły pedagogiczne stało się, jak się wydaje, rozpoczynanie rozmowy o praktyce od eksponowania braków danej sytuacji, odwoływanie się do błędów popełnianych przez pracow-

ników i poszukiwanie sposobów, by je poprawić. Badacz podkreślał, że nie tylko błędy, ale też osiągnięcia, siły, mają znaczenie w rozpoczęciu i kontynuacji pracy. O problemach współpracy w poszczególnych żłobkach, trudnościach komunikacji w zespole nie mówiono chętnie publicznie. Wydaje się jednak, że napięcia związane ze wzrastającymi obowiązkami omawiane były wśród pracowników. W toku współpracy badacza ze żłobkami kulminacja napięć pojawiła się, gdy należało oddać teksty projektów. Wypowiedź kierowniczk: „po co właściwie te projekty, spotkania tyle dały, i tyle się zmieniło, że projekty są niepotrzebne, to zabieranie czasu, niepotrzebny wysiłek, rozumiem, że są one potrzebne do zebrania materiałów” (w znaczeniu, że są potrzebne badaczowi), podkreślała, że wyraża opinię wielu osób. Pracownicy żłobków zostali postawieni w sytuacji zmuszającej ich do opracowywania projektów. Dodatkowo badacz nie pokazywał nigdy jakiegoś tekstu projektu – pierwowzoru dla tych, które miały powstać. Projekty pedagogiczne żłobków opracowywane były od podstaw. Ponadto siedzenie przez pięć godzin, podczas spotkań, było dla pracowników znacznym wysiłkiem. Dotychczas w żłobkach nie podejmowano tak istotnego wysiłku intelektualnego, dotyczącego praktyki zawodowej. Niewyartykułowane lęki, niechęć, niepewność czynionych wysiłków intelektualnych, zabierających czas, zmieniających dotychczasowy sposób myślenia o relacjach z dzieckiem, mogły doprowadzić do „wybuchu”. Badacz mógł być postrzegany jako ten, który wie więcej, ale to oczywiste, przygotowywał się on bowiem do spotkań z pracownikami poprzez analizę dostępnej literatury oraz własnych doświadczeń w towarzystwie dorosłym w opracowywaniu projektów profilaktycznych. Może być tak, że dla niektórych kierowników trudne okazało się zwłaszcza przyjęcie roli osoby, która uczy się, zajmuje symbolicznie miejsce po drugiej stronie stołu, tam, gdzie uczeń. Uczeń, w potocznym przekonaniu, może być oceniany. Mógł zatem pojawić się lęk przed oceną, przed poczuciem, że jest się „na cenzurowanym”.

Odbiór osoby badacza, w świetle rozmowy z dyrektorem zespołu żłobków na temat konfliktu, można przedstawić następująco: chce oceniać, chce poprawiać, robi coś dla siebie, dla materiałów, które chce pozyskać, nie powiedział, jak projekt ma wyglądać, chce zmieniać, posadził kierowników po przeciwnej stronie biurka, zrównał kierowników z opiekunkami. Kierownicy najprawdopodobniej tego nie akceptowali, kilku z nich nic nie notowało podczas wielogodzinnych spotkań z badaczem.

Podsumowanie

Sytuacja opisana powyżej zachęciła badacza do wyartykułowania, czym jest proces opracowywania projektu pedagogicznego placówki? Można powiedzieć, na podstawie analizy zapisów w dzienniku instytucjonalnym, dotyczących

przebiegu dyskusji, dokonujących się w pracy nad projektem pedagogicznym, że jest on:

- przestrzenią rekonstruowania koncepcji działania w placówce, doskonalenia kompetencji zawodowych i warsztatu pracowników, samodzielności myślenia i autonomii pracowników;
- wytworem życia społecznego w placówce, a w szczególności zdobywania wiedzy teoretycznej (czytanie) i wiedzy o własnej praktyce, dyskusji z badaczem i w każdym zespole pedagogicznym, pisanie tekstu projektu;
- przestrzenią, w której, w toku opracowywania projektu pedagogicznego, pracownicy mogą (powinni?) stać się badaczami (ważnymi obserwatorami) własnej praktyki oraz sprawcami zmian dokonywanych w praktyce, ale przede wszystkim w swoim sposobie myślenia o tej praktyce;
- „odbiciem” tego, co dzieje się w toku współpracy i realizacji programu edukacyjnego;
- miejscem zwerbalizowania wyobrażeń społecznych, zespołowych;
- efektem mentalnych/emocjonalnych przeobrażeń w powstawaniu wyobrażeń społecznych pracowników żłobków (wiedza teoretyczna, wiedza o doświadczeniach innych [np. Łóczy], wiedza o swojej praktyce);
- narzędziem myślenia i działania, ponieważ pojawiają się nowe umiejętności autorów projektów, można odczytać zrozumienie przesłanek teoretycznych, w jakiś sposób autorzy myślą o zmianach, wskazują przykłady zmian;
- narzędziem kwestionowania praktyki, formułowania pytań dotyczących zaobserwowanych zdarzeń, odkrywaniu rutyny w codziennych sytuacjach;
- dokumentem placówki, do którego należy powracać;
- narzędziem ewaluacji praktyki w toku rozmów, obserwacji, ich analizy w zespole.

ROZDZIAŁ 8. Teoretyczne aspekty ram działania

Przedmiotem zainteresowań w tej części pracy stały się wyobrażenia społeczne, które mogą porządkować na nowo, poddaną analizie krytycznej, koncepcję działania pracowników placówki w polu praktyki. Opracowywanie projektu pedagogicznego stało się dla pracowników placówki przestrzenią do analizy swojej praktyki w wymiarze globalnym, w toku dyskusji i w toku pisanie. W wyniku tych działań aktualizowały się ich wyobrażenia o własnej praktyce w odniesieniu do nowej teoretycznej koncepcji działania. Centralnym elementem projektowania była transformacja wyobrażeń. Analiza praktyki zawodowej dokonywała się w związku z życzeniem placówki związanym z doskonaleniem kompetencji zawodowych jej pracowników, a w szczególności budowaniem wyobrażeń o działaniu wobec użytkowników placówki (dzieci, rodzice) oraz w odniesieniu do siebie, jako podmiotu działającego.

O. Carré, charakteryzując pojęcie wyobrażeń, wskazuje, że w ich powstawaniu i przywoływaniu przez człowieka znaczenie ma wiedza zorganizowana na podstawie zapamiętanych informacji (Carré 2002, s. 292). Autorka zaznacza taki proces powstawania wyobrażeń, który dotyczy układu pojęć i kodu pozwalającego je rozumieć w relacjach z innymi ludźmi. Wyobrażenia, służąc komunikacji pomiędzy ludźmi, „pozwalają wyodrębnić i symbolizować czynności oraz sytuacje” (Carré 2002, s. 292). Celem wyobrażeń jest wymiana (Marynowicz-Hetka 2006, s. 82). Wyobrażenia powstają, są kształtowane w drodze „interakcji w grupach czy instytucjach” (Carré 2002, s. 293). W analizowanej w pracy przestrzeni placówki tę drogę stanowiły relacje badacza i badanych. Sposobem kształtowania wyobrażeń stało się „objaśnianie (...) poszukiwanie sensu” w codziennych sytuacjach, zdarzeniach (Carré 2002, s. 293) – czyli rozmowa, dyskusja, czytanie, pisanie – symboliczne formy wymiany. Wiedza dana z zewnątrz (przez badacza) i wiedza praktyczna posiadana przez badanych podlegała interpretacji przez uczestników wymiany. Proces interpretacji (np. w toku głośnego, wspólnego myślenia) mógł sprzyjać transformacji wyobrażeń.

Przywołując raz jeszcze koncepcję osobowości proponowaną przez H. Świdę (1974), wskazać można, że zawiera ona kategorie pojęciowe, które pozwalają uściślić procedurę analizy wyobrażeń o działaniu pracowników badanej placów-

ki. Według autorki, człowiek interpretuje świat na podstawie układu pojęć (np. przyjętej ideologii), selektywnej percepcji rzeczywistości poprzez odniesienia do pojęć, oraz emocjonalno-wolicjonalnych nastawień wobec sytuacji i zdarzeń. Problem, który pojawia się przy przyjęciu propozycji H. Świdy dotyczy proponowanej przez autorkę analizy jednostkowego obrazu świata. W niniejszej pracy przedmiotem zainteresowań są wyobrażenia grupowe, podzielane przez zespół pedagogiczny placówki, na temat koncepcji działania w niej. Przyjęto założenie, że w dyskusjach, w opracowywaniu projektu uczestniczyły poszczególne osoby, które dokonywały również dyskusji między sobą. Ktoś z zespołu pedagogicznego może koordynować jego pracę, scalać tekst projektu, ktoś jest bardziej aktywny, ktoś podporządkowuje się lub pozostaje obojętny. Jednak analizie poddawany był zespołowy wytwór ustosunkowań intelektualnych i emocjonalnych.

Koncepcja działania w polu praktyki rozumiana jest jako podzielane przez grupę osób wyobrażenia o działaniu w danym kontekście społecznym, w danej przestrzeni społecznej, w danej organizacji. Koncepcję działania można rozpatrywać jako podstawę działania, którą J.-M. Barbier definiuje jako „zespół zjawisk mających związek z podjęciem działania” (Barbier 2006, s. 270). Zjawiska owe (tworzone wyobrażenia) usytuowane w mentalnej sferze osobowości człowieka powstają w toku jego aktywności poznawczej, przetwarzania przez niego rzeczywistości kulturowej (por. Świda 1974), np. wiedzy o działaniu profesjonalnym podczas edukacji, kształcenia. Rzeczywistość kulturowa staje się „wewnętrzną treścią życia człowieka i określa charakter jego działań (Świda 1974, s. 157), również profesjonalnych. W koncepcji działania, czy też w koncepcji wychowania, przedstawionej w projektach pedagogicznych, autorzy wprowadzili pewną strukturę prezentowania myśli: cele działania (wyobrażenia finalne) oraz szczegółowe pola działania – np. zabawa, uroczystość (wyobrażenia finalizujące).

H. Świda przyjmuje założenie, że człowiek „dokonuje interpretacji rzeczywistości przez filtr określonych pojęć” (1974, s. 165). Działania edukacyjne, wprowadzając w dyskusje pracowników teoretyczną koncepcję towarzyszenia w rozwoju, umożliwiały podjęcie procesu analizy praktyki i projektowania koncepcji działania w niej. Pojęcia teoretyczne opisujące działanie poprzez towarzyszenie – np. autonomia, „być Obok”, aktywna obserwacja, mogły pojawić się w projektach. Analiza kontekstu, w jakim usytuowane zostały te pojęcia w projektach, pozwoli formułować przypuszczenia o transformacji wyobrażeń o działaniu – dotychczasowym, obecnym, przyszłym. Przedmiotem analizy stały się również wskazywane przez H. Świdę zasady selekcji – zależne od struktury intelektualnej i emocjonalnej człowieka, a szczególnie zasady kojarzeń – która pozwala, swoiście dla każdego, określać charakter jego działania.

Dane ze spotkań zapisane przez badacza w dzienniku instytucjonalnym oraz dane zapisane w projektach pedagogicznych (trzecia ich wersja) przez pracow-

ników placówki stały się materiałem poddanym analizie, mającymi charakteryzować wyobrażenia o działaniu, aktualizowane układem pojęć przedstawiających je osób. Podstawowymi jednostkami analizy były sytuacje, które charakteryzują koncepcję działania pracowników w placówce: relacje z dziećmi, z rodzicami, ze sobą nawzajem jako zespołem pedagogicznym, sytuujące się na kontinuum dyrektywność – niedyrektywność. Koncepcja człowieka (Świda 1974), który interpretuje świat i ustosunkowuje się do niego według określonych, w danym momencie, wyobrażeń, pozwala przypuszczać o możliwości transformacji tych wyobrażeń i odczytania ich z werbalizowanych w dokumentach placówki i w wypowiedziach pracowników, pojęć i kojarzonych z nimi opisów działań, sytuacji. Pojęcia te odczytane zostały zarówno z analizowanych wyników obserwacji relacji dorosłego i dziecka (por. analizę analizatorów, cz. 1), ponieważ stanowią stałe elementy koncepcji działania, jak i z wypowiedzi pracowników na temat emocjonalnych aspektów działań podejmowanych w placówce. Teoretyczno-metodologiczne propozycje podejść instytucjonalnych pozwalają, poprzez opozycje pojęć, odczytywać proces transformacji wyobrażeń w toku działań edukacyjnych.

Analiza treści projektów, opracowywanych przez poszczególne zespoły pedagogiczne we współpracy z badaczem, określona została pewnym porządkiem w podejściu do analizy tych swoistych narzędzi komunikacji, przekazu informacji, dotyczącej koncepcji działania w placówce. Odbiorcami przekazu są sami autorzy projektu, gdy powracają do praktyki i ponownie do jej analizy, oraz badacz, dyrekcja, rodzice, nowo zatrudnieni pracownicy. Adresaci projektu mogą odczytać w jego tekście informacje o tym, co określa ramy działania w placówce. Właśnie przesłanki dotyczące ram działania pozwalają poszukiwać ogólnych kategorii analizy treści projektów, odczytywać wyobrażenia na temat wiedzy teoretycznej i metodycznej, emocjonalnych aspektów działania, odniesień aksjologicznych.

Kategorie analizy treści projektów pedagogicznych określone przez badacza na podstawie celów podjętych działań edukacyjnych, dotyczących transformacji wyobrażeń o działaniu, a w konsekwencji tworzeniu ram działania wychowawczego, przedstawiają się następująco:

Aspekty teoretyczno-metodyczne ram działania.

- perspektywa dziecka przyjmowana przez pracowników żłobków: wyobrażenia budujące obraz kompetencji dziecka, rozwijającej się autonomii wychowanka;
- wiedza własna opiekunki, kierownika jako podmiotu działającego: wyobrażenia budujące koncepcję działania w placówce;
- elementy współpracy z rodzicami: wyobrażenia budujące „miejsce” rodziców w placówce.

Aspekty emocjonalne ram działania.

- zaangażowanie pracowników w działania edukacyjne, ciekawość dorosłego w poznawaniu swojej praktyki, poczucie własnej wartości pracowników,

akceptacja – opór, krytyczna refleksja wobec nowego podejścia teoretycznego: wyobrażenia budujące przekonanie o możliwości zmian w polu praktyki;

– dziecko budujące relacje ze światem: jego ciekawość lub „obowiązek” uczestnictwa w zabawie, aktywność rozpatrywana z punktu widzenia jej przebiegu (np. przyjemność bawienia się a nie efekt): wyobrażenia budujące obraz dziecka inicjującego relacje z dorosłym;

– współpraca z rodzicami, ich zaufanie, akceptacja: wyobrażenia budujące równowagę w komunikacji.

Odniesienia aksjologiczne ram działania.

– refleksyjny praktyk: wyobrażenia budujące przestrzeń stałego namysłu nad praktyką;

– „dobro dziecka”: wyobrażenia budujące szacunek do dziecka poprzez dokonywanie wyboru pomiędzy pomagać a towarzyszyć.

Powyższe kategorie analizy odnoszą się do, akcentowanego w pedagogice instytucjonalnej, zagadnienia transmisji wiedzy i efektów owej transmisji (Marynowicz-Hetka 2006). Wiedza teoretyczna – koncepcja towarzyszenia w rozwoju – stała się podstawą do opracowywania praktyki przez pracowników placówki. Stanie się zatem podstawą do analizy treści projektów pedagogicznych. Obecne w niej pojęcia teoretyczne, odniesienia aksjologiczne, pozwalają wychowawcy budować wyobrażenia o relacjach z wychowankiem, zrównoważonych relacjach wzajemności i wymiany oraz o ustosunkowaniu emocjonalnym do wywoływanych za jej sprawą zmian w praktyce (uczestniczenie w procesie kształcenia).

Teksty projektów pedagogicznych stanowią sposób komunikowania badaczowi, dyrekcji, użytkownikom placówki podstaw i kierunku działań podejmowanych w placówce. Projekt w założeniu jest dokumentem pisanym, w którym zespoły pedagogiczne utrwaliły pewien moment intelektualnego opracowania koncepcji działania. Jakkolwiek spotkania z badaczem, wskazywane terminy przedstawiania pierwszych wersji projektów, wprowadzały porządek organizacyjny do działań edukacyjnych, to każdy zespół pedagogiczny pracował samodzielnie, opracowywał projekt jako „swoją koncepcję” placówki. Badacz, mimo że proponował określoną koncepcję teoretyczną, respektował, a było to też stanowisko dyrekcji, różnorodność pomysłów w analizowaniu praktyki w nowym kontekście teoretycznym.

W lingwistyce proponowane jest analizowanie tekstu (nie tylko literackiego) w jego uwikłaniach kontekstowych. J. Bartmiński (2001) zauważa, że tekst może mieć kontekst „założony” przez autora (autorów), „rekonstruowany” oraz „ustanowiony” przez badacza. Kontekst założony zachęca badacza do analizy intencji autorów projektu, poszukiwania pojęć, za pomocą których interpretują oni terminy wskazywane przez perspektywę teoretyczną oraz odnajdywania znaczenia, jakie nadawane jest proponowanym zmianom działania w placówce.

Kontekst rekonstruowany (historyczny) pozwala badaczowi zastanowić się, jak autorzy interpretują okoliczności powstania projektu, jak sytuują podejmowane przez siebie zadanie projektowania koncepcji placówki w odniesieniu do przeszłości i czy dostrzegają ten kontekst. Kontekst ustanowiony przez badacza pozwala zastanowić się, z perspektywy pedagogiki społecznej i pedagogiki instytucjonalnej, czy projektowanie koncepcji działania placówki stało się sposobnością do transformacji wyobrażeń o działaniu, o dziecku, o sobie – pracowniku, o rodzicach. Kontekst ustanowiony powoduje również analizowanie treści projektów z uwagi na życzenie placówki.

8.1. Perspektywa dziecka przyjmowana przez dorosłych

Dyrektywność odczytana z projektów

W projektach, w których przyjęto, że dziecko ma określone potrzeby, które mogą być zaspokajane przez dorosłych, w centrum myślenia o koncepcji działania znajduje się cel, by dziecko wiedziało, uczyło się czegoś konkretnego (potrzebnego mu z punktu widzenia dorosłego), coś przeżywało. Nie są tu podkreślane kompetencje dziecka, raczej jawi się ono jako ktoś słabszy, nieświadomy wielu wydarzeń, swoich możliwości. Ekspozowane są w związku z tym zadania zawodowe wychowawcy – pomysły na tematy zajęć, na nowe zabawy. W tekstach projektów pojawiają się dyrektywy do wykonania przez wychowawcę: planowanie, organizowanie przebiegu zdarzeń. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju jest raczej „przesłaną” dla dyrektywności w myśleniu o relacjach z dzieckiem w toku zabawy. Wiele sytuacji dzieje się w grupie wychowanków. Wydaje się, że autorzy/autorki raczej poprawiają to, co było, niż pracują nad zmianą w myśleniu o tym, co być może. Dorosły widoczny w projektach jest albo rozdarty między tym, co stare i nowe, albo jest pewny siebie w tym, co pisze. Zabawy zorganizowane, w których uczestniczy dziecko, opisywane są jako zabawy zaplanowane, przygotowane przez dorosłego, natomiast uczestnictwo wychowanka przedstawiane jest jako „spontaniczne”. Próba łączenia organizacji aktywności (zewnętrzne cele dorosłego) ze spontanicznością jej realizacji przez dziecko wskazuje na paradoks w budowaniu wyobrażeń o dziecku. Dziecko przebywa w grupie innych dzieci i zachęcane jest do współpracy i integracji z pozostałymi uczestnikami życia w placówce.

Niedyrektywność odczytana z projektów

Dotychczasowa koncepcja działania w placówkach pozwalała pracownikom na dosyć eklektyczne włączanie różnorodnych metodycznych pomysłów (np. na zabawy) bez odnajdywania jedności w wyraźnej różnorodności źródeł, z których

korzystano. W projektach, podejmujących wyraźnie kwestię towarzyszenia w rozwoju, autorki projektowanych działań przyjęły za punkt wyjścia kompetencje dziecka, jakie wnosi ono w relacje z dorosłym oraz potencjał możliwych zdarzeń, często nieprzewidywanych przez dorosłego, jaki wnosi dynamiczny rozwój wychowanka. W centrum projektowanych działań jest dziecko – „my zmieniamy się, by je poznać, zrozumieć, odkryć po czasach dyrektywności”, „dzięki zmianom lepiej jest dzieciom i nam”. Autorki uwidaczniają w tekstach wzajemność w relacjach z dzieckiem, duże zaangażowanie w zmianę myślenia o jego możliwościach oraz przyzwolenie („pozwalamy dzieciom”) na inicjatywę dziecka w nadawaniu niedyrektywnego kształtu tym relacjom. Oznacza to, że opiekunki zastanawiają się, o czym informuje je dziecko, gdy zachowuje się w określony sposób oraz że podejmują starania, by traktować dziecko indywidualnie, kierując na nie w danym czasie swą uwagę i zainteresowanie. Jak podkreśla Ch. Schuhl, dziecko rozwija się dzięki temu, że jest rozpoznane i usłyszane przez dorosłego (Schuhl 2004, s. 51). Metodyczna wskazówka „ważnego skupienia na dziecku” (Marynowicz-Hetka 2003a; David, Appel 1973) wymaga dalszego opracowywania warsztatu pracy przez pracowników. Jednym z jego elementów jest, wskazywana w projektach, aktywna obserwacja dziecka (Caiati, Delac, Müller 2003), której stosowania uczą się opiekunki.

Wyjście z perspektywy kompetencji dziecka w tworzeniu jego relacji z dorosłym ujawnia takie aspekty relacji, jak szacunek, niedyrektywność, zmianę działania dorosłego, jego pracę nad sobą. Stąd już blisko jest dorosłym do akceptacji zabaw swobodnych jako ważnego elementu aktywności dziecka i budowania nowej proporcji czasu, w którym dziecko może bawić się swobodnie, spontanicznie, nie kierowane przez dorosłego. W zapisach obserwacji, zamieszczonych w tekstach projektów, zawarte są spostrzeżenia, że „dzieci uwielbiają zabawy swobodne”, potrafią budować reguły w ich toku, przestrzegać reguł, z którymi spotkały się wcześniej. Autorki tej kategorii projektów najczęściej mówią o dziecku w liczbie pojedynczej, mimo że przecież przebywa ono w placówce, w grupie.

Na temat kompetencji dziecka wnoszonych w jego relacje ze światem zewnętrznym, z dorosłymi, wypowiadały się autorki opracowań dotyczących koncepcji działania w Łóczy. Również F. Dolto wskazywała na umiejętności dziecka poznawania świata. Na uwagę zasługuje także praca F. Affolter (1997), w której autorka dokonuje próby „zobaczenia” świata z perspektywy dziecka, jego umiejętności badania otoczenia, tworzenia w wyniku odczuwania dotyku podłoża, reguł, pozwalających mu porządkować zdobywane doświadczenia, włączać, na gruncie poprzednich doświadczeń, nowe doświadczenia do swojej wiedzy o świecie. Autorka w niezwykle sposób opisuje ciężką pracę dziecka – fizyczną, związaną z ruchem, z poznawaniem swojego ciała, opanowywaniem go, intelektualną, pozwalającą pamiętać, budować związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy swoim ciałem i światem, emocjonalną, gdy ciekawość

zachęca do eksplorowania świata i przekraczania – rozszerzania swoich doświadczeń. Dziecko, badając poznaje świat i siebie, odkrywa, zdumiewa się, jest ciekawe, zmienia obiekty poznania, napotyka i rozwiązuje problemy. Poprzez doświadczenia strukturyzuje swoje pojęcie o świecie i o tym, jak działać, by go poznawać, dawać sobie radę z nowymi sytuacjami, potwierdzać i rozszerzać swoje umiejętności poznawcze i emocjonalno-społeczne. Autorka pokazuje poprzez swoje opisy, że dziecko uczy się, a nie, że jest uczone przez innych. W każdym momencie rozwoju dziecko jest samodzielne, tak jak pozwala mu na to sprawność organizmu. Ważną dla dziecka informacją jest, w dokonywanych przez autorkę analizach rozwoju dziecka, informacja o zmianach oporu pomiędzy ciałem i podłożem, wynikająca z dotyku. Usankcjonowana przez dorosłego samodzielność dziecka w pokonywaniu oporów świata zewnętrznego pozwala mu się rozwijać.

Podczas omawiania teoretycznych propozycji koncepcji towarzyszenia w rozwoju pracownicy artykułowali swoje obawy, stosując wyrażenia: „luz, wolna amerykanka, nadmierna swoboda, chaos”, jakie mogą zagrozić dotychczasowemu porządkowi w placówce i bezpieczeństwu dzieci. Grupa wychowawcza konstituowana przez małe dzieci stanowi dynamiczną przestrzeń społeczną. Na podstawie analizy wyników obserwacji można powiedzieć, że zdarzają się w niej: konflikty (zabieranie zabawki), agresja (uderzenie), oddalenie emocjonalne (tęsknota, smutek), współdziałanie (podawanie sobie zabawek), pomaganie (oddanie czegoś komuś), obserwacja (co robią inni, co się dzieje), samodzielna zabawa (koncentracja na działaniu), przypominanie reguł („nie, nie wolno”), ustanawianie ich wspólnie z innym dzieckiem („ty masz to, ja to”), przerywanie zabawy (bo inne dziecko naruszyło reguły, zabrało coś). Grupa wychowawcza stanowi przestrzeń społeczną, w której same dzieci, w relacjach ze sobą, tworzą jej dynamikę. Można powiedzieć, że w „grupie” dzieci bawiących się swobodnie przestrzeń społeczna ma cechy naturalnego życia społecznego: zgoda, konflikt, zmienność, porządek, burzenie, budowanie. Budowanie relacji pomiędzy małymi dziećmi interesująco charakteryzuje, na podstawie badań różnych autorów, L. Niebrzydowski (1999). Autor analizuje relacje kilkunastomiesięcznych dzieci z perspektywy przyjaźni. Dzieci pokazują, że włączają reguły społeczne w swoje relacje z innymi dziećmi. Ponoszą również ich skutki – cierpienie lub zadowolenie. Dorosły ingeruje w tę przestrzeń, gdy próbuje być sędzią, rozjemcą, np. w konflikcie, gdy sam ustanawia pewne reguły („nie bijemy się”). W koncepcji działania w Instytucie Łóczy dziecko podlega jednej regule życia w grupie, mianowicie nie są akceptowane zachowania agresywne dziecka. Ich pojawienie się w zachowaniu dziecka spotyka się ze zdecydowanym, konsekwentnym zachowaniem dorosłego – werbalizacja zdarzenia, propozycja robienia czegoś innego, w innym miejscu.

Pracownicy żłobków, poprzez analizę zanotowanych obserwacji aktywności dzieci w grupie wychowawczej, budują wyobrażenie samodzielności dziecka,

jego swobody w wyborze miejsca do zabawy, przedmiotu zabawy. W efekcie analizy swoich spostrzeżeń budują przekonanie, że swoboda dziecka nie oznacza dla niego „robienia wszystkiego, co się chce”, lecz oznacza, że towarzyszenie dziecku w rozwoju to zaufanie dorosłego do dziecka, uważne skupienie na dziecku i pomoc, gdy ono tego potrzebuje, by przeżyć i uczyć się rozumieć zdarzenia, jakie je spotykają w relacjach z innymi.

Wśród informacji zapisanych w dzienniku instytucjonalnym znajdują się wypowiedzi pracowników, na podstawie których możliwe jest wskazanie wyróżnionych przez nich kategorii zabaw – zorganizowanej, inspirowanej, kierowanej, swobodnej, a następnie zdefiniowanie sytuacji charakteryzujących je z uwagi na relacje dorosłego i dziecka/dzieci. Zdefiniowanie kategorii zabaw podejmowanych przez dziecko i przez dorosłych z dzieckiem, dokonywane w odniesieniu do koncepcji towarzyszenia w rozwoju, pozwalało zastanawiać się nad proporcjami – w sensie czasu i przestrzeni – obecności poszczególnych rodzajów aktywności dziecka, odbywających się w żłobku do południa. Dziecko wyobrażane jest jako osoba zdolna samodzielnie poznawać i przekształcać rzeczywistość podczas zabawy, posiłku, toalety. Można powiedzieć, że taki kierunek transformacji wyobrażenia o małym dziecku pozwala mu odzyskiwać przestrzeń społeczną, która wcześniej zdominowana była przez dorosłych. Jednak wyróżnione kategorie zabaw pozwalają przypuszczać, że dorośli nie potrafią jeszcze stać się jedynie obserwatorami zabawy. Stawanie się stopniowo uważnym obserwatorem dziecięcej zabawy, a nie jej uczestnikiem, pokazuje proces akceptacji dziecka przez dorosłego jako jednostki kompetentnej, by przekształcać swój świat. Na podstawie wypowiedzi opiekunek oraz pedagoga żłobków można przypuszczać, że zabawa swobodna dziecka bywa przerywana pytaniem dorosłego, jego chęcią uczestniczenia w działaniach dziecka. W literaturze poświęconej zabawie W. Okoń, za A. H. Retter, wskazuje nawet „wykroczenia dorosłych” przeciwko swobodnej zabawie dziecka (Okoń 1995, s. 247).

8.2. Budowanie wiedzy własnej

W poprzedniej części pracy analiza praktyki realizowanej w placówce, przeprowadzona przez badacza i jej pracowników, dokonywana była poprzez rozpatrywanie analizatorów – określonych sytuacji, w których uczestniczą dziecko i dorosły. W rozdziale niniejszym, zanim podjęta zostanie próba przybliżenia teoretycznych ram działania pracowników placówek, można podjąć zadanie odczytania drogi, jaką przedstawiają autorzy projektów w swoich tekstach, właśnie z uwagi na analizatory, służące wcześniej do rozpatrywania pola praktyki. Wskazana poniżej syntetyczna charakterystyka sytuacji, w których znajduje się dziecko, przedstawionych w projektach, ujawnia zarówno

akceptowane, utrwalone zamiany w polu praktyki (efekty pracy we wcześniejszych etapach), jak i problemy wyłaniające się dzięki pogłębiającej się analizie praktyki. Charakterystyka sytuacji, które były analizatorami, przedstawia się następująco:

- aktywność (zabawa) zorganizowana: wyraźnie ukazana została ewolucja od zabawy zorganizowanej przez opiekunkę do zabawy, w której pomysł tematu, materiałów pochodzi od dorosłego, natomiast bawi się dziecko według własnego pomysłu. Przekonania dorosłych zawarte w projektach może reprezentować następująca wypowiedź: „nie wiadomo, jaki przebieg będzie mieć” zabawa zaproponowana przez opiekunkę. Można zatem przypuścić, że realizowane dotychczas zabawy zorganizowane zmieniane są w kierunku zabaw inspirujących dziecko do działania, pozostawiając mu przestrzeń dla własnych rozwiązań;

- zabawa swobodna: „dzieci uwielbiają je, bo niczego nie narzucamy”, zabawa swobodna staje się akceptowanym przez dorosłych sposobem organizowania przez dziecko przestrzeni fizycznej i społecznej;

- zabawa (*quasi*) swobodna: forma aktywności dziecka, do której włącza się dorosły: „dołączamy się do zabaw, które inspirują dzieci”. Powstają wątpliwości, czy tak przebiegająca zabawa dziecka może nosić miano zabawy swobodnej. Rysują się, w związku z tym, kategorie zabawy swobodnej i zabawy z dorosłym (na zaproszenie dziecka i z inicjatywy dorosłego);

- posiłek: dylemat pracowników żłobka, wynikający z wiedzy o rozwoju dziecka i oczekiwaniach rodziców, dotyczy odmowy jedzenia, niechęci jedzenia posiłków przez dziecko, wolnego tempa jedzenia. Kwestia zachęcać – nie zachęcać, pomagać – nie pomagać, karmić – nie karmić jest otwarta;

- uroczystości: zmieniają się wyraźnie w kierunku wspólnych zabaw rodziców i dzieci, często oddzielnie dla każdej grupy wychowawczej, ale też stają się przestrzenią wplatania nowego punktu widzenia na spotkania z rodzicami z dotychczasowym sposobem działania – występ dzieci a następnie wspólna zabawa;

- aktywność plastyczna: dominuje symboliczna czysta kartka w tworzeniu dziecku warunków do aktywności plastycznej;

- toaleta: kwestia zbiorowości – intymności tej sytuacji wymaga dalszej refleksji;

- małe grupy: stanowią stały sposób wykorzystania przestrzeni fizycznej placówki i tworzenia przestrzeni społecznej;

- trudności w rozwoju dziecka w rodzinie: zawiązanie współpracy żłobków z placówkami doradztwa psychologicznego, pedagogicznego, socjalnego;

- łagodna przemoc: kwestia „dotknięta”, ale nie podjęta w projektach, jak inne analizatory.

W tym paragrafie analiza tworzenia ram działania społecznego w placówce dotyczy wyobrażeń budowanych w odniesieniu do wiedzy teoretycznej oraz

wiedzy praktycznej, a w szczególności zaistnienia przypuszczalnych związków obu kategorii wiedzy. Propozycje innowacyjne odnosiły się przecież do aplikowania określonego podejścia teoretycznego w polu praktyki przez współdziałanie badacza i pracowników placówki. Spożytkowanie technik wymiany zakładało włączanie się badacza w nurt życia żłobka, w określony wykształceniem i dotychczasową pracą zawodową obszar wiedzy pracowników na temat swojej praktyki. Elementem ram placówki jest wiedza jej pracowników, koncepcja wychowania (akceptowana orientacja teoretyczna), która pozwala określić: co robię? jak? dlaczego? Ten element ram działania w placówce został naruszony poprzez kilkuletnią obecność badacza. Spodziewane ustosunkowanie się uczestników przestrzeni edukacji może ujawniać zgodę na nową (inną) propozycję teoretyczną, może ją negować, może również wyrażać dążenie do budowania kompromisu pomiędzy tym, co utworzone i co w trakcie tworzenia.

Na podstawie krótkiej, wskazanej powyżej, charakterystyki treści projektów pedagogicznych można powiedzieć, że obecne są w nich trzy wątki, charakteryzujące proces kształtowania się koncepcji działania w placówce poprzez aplikację do praktyki przesłanek teoretycznych. W tym miejscu analizy rozpatrywane są one jako „wiedza własna” autorów projektów, o której „można wnioskować na podstawie wypowiedzi” (Barbier 2006, s. 272) osoby ją posiadającej. Wiedza własna może być budowana przez poszczególne zespoły pedagogiczne żłobków w refleksji nad praktyką i teorią. Analiza treści projektów pozwala wskazać:

- obszary wiedzy własnej pracowników, które powstały podczas opracowywania z badaczem sytuacji, dokonujących się w polu praktyki – przykładem jest „czysta kartka” w twórczości plastycznej dziecka, małe grupy bawiących się dzieci;

- obszary wiedzy własnej, które odnoszą się do kategorii instytucji starej, ale nawiązują również do dyskusji w zespołach metodycznych, pozwalając pracownikom wplatać w dotychczasowe działanie elementy nowe (inne) – przykładem jest organizacja uroczystości z udziałem rodziców;

- obszary wiedzy – niewiedzy, które zostały zidentyfikowane podczas dyskusji, ale wymagają dalszej pracy – przykład stanowi łagodna przemoc oraz współpraca z rodzinami przeżywającymi problemy.

Symbolicznym wyrazem podjęcia przez poszczególne zespoły pedagogiczne pracy nad „prześwietlaniem” swojej dotychczasowej praktyki oraz wyrażenia zgody na obecność w tej refleksji koncepcji towarzyszenia w rozwoju są „słowa” zapisane w projektach. Oto one (por. tab. 3):

Słowa pokazujące „przejście” pomiędzy tym, co utworzone (dyrektywność) i tym, co w trakcie tworzenia (towarzystwienie)

Dyrektywność	Przejście	Towarzystwienie
próbujemy karmić pokazujemy podajemy wyręczamy nasza nadgorliwość powinnyśmy winno być decyduje dorosły	pozwalamy odstępujemy od odchodzimy od zdajemy sobie sprawę zauważyliśmy przemyśleliśmy prześleliśmy zachęcać tłumaczymy rodzicom działamy inaczej pracujemy nad zmianami potrzebujemy czasu towarzystwienie jest możliwe	nie krępujemy własna inicjatywa dziecka zabawa celem samym w sobie swoboda działania wprowadziłyśmy zwolniłyśmy tempo zdarzeń samodzielne działanie dziecka nie wtrącamy się dzieci nas zapraszają dziecko pokazuje to, co jest mu potrzebne

Ź r ó d ł o: badania własne.

W poddanej analizie treści projektów pedagogicznych (30 tekstów) odnaleźć można to, co – zdaniem autorów projektów – opisuje przeszłość, oraz to, co odnosi się do teraźniejszości lub przyszłości. Sami autorzy przybliżają czytelnikowi obraz drogi, jaką przechodzili wspólnie z badaczem, ale też samodzielnie, w zespole pracowników danej placówki. Wstępna analiza projektów pozwala przypuszczać, że w badanych placówkach dokonuje się pewien ruch intelektualny, który opisać można jako mobilizację sił, aktywność, zaangażowanie w nurt myślenia o koncepcji działania w placówce.

Powyższe słowa (tab. 3), wyłonione z tekstów projektów, przyporządkowane zostały przez badacza trzem sytuacjom, które wystąpiły podczas wspólnych działań edukacyjnych – rozpoznaniu dyrektywnej koncepcji działania placówki – wspólnych prac związanych z poznawaniem innej koncepcji działania – aplikowaniu koncepcji towarzyszenia w projektowaniu działań pracowników. Analiza układu słów, konstruowanego w tekstach przez ich autorów pokazuje, że pracownicy placówek odczytują umowny punkt A – poprzedni sposób działania i nazywają go oraz wskazują drogę poznawania, uczenia się, rozpoznawania w swoim działaniu koncepcji towarzyszenia. W powyższych słowach ujawnić można proces, w którym uczestniczą pracownicy i czas, jaki jest potrzebny, by zmiany zachodziły. Dla autorów projektów pedagogicznych jest to warunek, by rozpoznać problem, a następnie poddać go refleksji.

W tekstach odnaleźć można uzasadnienie dla powyższych zmian, które osadzone jest w przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości. Przeszłość opisywana jest jako nawiązanie do „wieloletnich doświadczeń”, „niegubienia prawd starych i niepodważalnych” oraz krytycznego spojrzenia na pewne sytuacje, zachowa-

nia, sposób działania, organizowania pracy, stosunku do dziecka. Przeszłość określana jest również jako początek współpracy z badaczem i wniesionymi przez niego poglądami na jakość relacji z dzieckiem. Teraźniejszość zaznaczona jest poprzez wymóg doskonalenia się jako znak czasów. Zmiana dotyczy zarówno fizycznych aspektów istnienia placówki, jak i działania pracowników, by „sprostać wymogom współczesności”. Zmiana określana jest niekiedy mianem „wyzwania”, „ciężkiej pracy, dezaktualizowania się sposobów działania, konieczności poszukiwania innych”. Niekiedy wskazywany jest cel realizowanych zmian, mianowicie dziecko i jego rodzice oraz ich pomyślny pobyt w placówce. Przyszłość, jedynie trzykrotnie zaznaczona w uzasadnieniu podejmowanych działań edukacyjnych, opisywana jest z punktu widzenia dziecka w przyszłości – „szczęśliwego, kreatywnego, lepiej funkcjonującego w życiu”. W jednym z projektów autorki wyraźnie nakreśliły cechy działania w żłobku przed kilkunastu laty: w grupie przebywało ok. 45 dzieci, panowało przekonanie, że małe dziecko nie wie, co mu jest potrzebne, zatem dorosły decydował kiedy miało spać, co i ile jeść, jak i w co się bawić. Zabawy swobodne były rzadkością, „życie w żłobku wyznaczał ściśle przestrzegany ramowy plan dnia”. Rodzice nie mieli wstępu do sal, w których przebywały dzieci. Dyrektywność działania dotyczyła obu kategorii użytkowników placówki – dzieci i rodziców.

Budowana, wspólnie z pracownikami placówki, przestrzeń edukacyjna stwarzała możliwość wymiany symbolicznej, której nośnikiem było słowo – wypowiedane i pisane. Tekst projektu jest próbą pisemnego opracowania na nowo myślenia o praktyce, a może przede wszystkim transformacji, jaka dokonywała się w wyobrażeniach pracowników na temat swojej praktyki: samego działania, przedmiotu działania oraz podmiotu działającego. (Barbier, Galatanu 2000, s. 20–21). J.-M. Barbier i O. Galatanu (2000, s. 28) podkreślają, że interwencja w przestrzeni edukacji, w której dokonuje się przygotowanie do działania prowadzić może do negocjacji, do kompromisu, które pogodzić mają wielość logik działania i myślenia w polu praktyki. Uczestnicy działań edukacyjnych mogą odwoływać się do swojej praktyki, do działania, do zmian, które dokonały się już i są znane. Takie okoliczności mogą sprzyjać wytwarzaniu, czy nawet, jak chcą Barbier i Galatanu (2000, s. 20), produkcji lub transformacji wyobrażeń. Takie poglądy pokazują kierunek tworzenia się wyobrażeń w toku interwencji, w nawiązywaniu do praktyki i poprzez nią. Chociaż intencją badacza było, by wyobrażenia kształtowane były przed działaniem, by towarzyszyły działaniu lub stanowiły o intencji działania (Barbier, Galatanu 2000, s. 34) z uwagi na małe dziecko. Wiedza teoretyczna ma stawać się wiedzą uwewnętrzną osoby działającej w polu praktyki, wiedzą własną, przyjętą poprzez praktykę, a zatem poddaną weryfikacji, sprawdzeniu. Wiedza teoretyczna staje się wiedzą praktyczną, stosowaną w praktyce przez pracowników placówki, lub własną wiedzą teoretyczną, która pozwala projektować własną praktykę. Czas,

w jakim przebiega proces opracowywania nowej koncepcji działania, sprzyja precyzowaniu treści wyobrażeń.

Analiza treści projektów pedagogicznych pokazuje interesujące zagadnienie, mianowicie w wielu tekstach autorki/autorzy dyskutują sami ze sobą. Przedmiotem tej dyskusji jest opozycja przeszłość – teraźniejszość/przyszłość, działania podejmowane kiedyś i działania podejmowane dziś. Przyjęta koncepcja teoretyczna towarzyszenia w rozwoju dziecka w placówce widoczna jest w tekstach poprzez najbardziej syntetyczne jej ujęcie – sformułowanie „być Obok”. Sformułowanie to określa perspektywę dziecka w myśleniu dorosłego w relacjach z nim. Przybliża sposób ich budowania oraz pozwala dorosłemu określić perspektywę dziecka w relacjach z dorosłym – jako aktywnego ich współuczestnika.

Poddanie analizie teoretyczno-metodycznych aspektów ram działania pracownika w placówce, z uwagi na koncepcję obecności dorosłego w relacji z małym dzieckiem, zwraca uwagę na wyobrażenie celu finalnego – wyobrażenia rzeczywistości rozumianego jako ideał (Marynowicz-Hetka 2006, s. 130). Teoretyczne przesłanki towarzyszenia w rozwoju proponują budowanie relacji z drugim człowiekiem tak, by zważać na jego oczekiwania, możliwości, wybory, respektować je, ucząc się go, budować sytuacje „tu i teraz” oraz interpretować je na podstawie wiedzy (teoretycznej, praktycznej, własnej). B. Dewe (1996) zauważa, że recepcja wiedzy teoretycznej pozwala budować ogólne ramy opisywania problemów praktyki, kształtować zdolność pracownika do interpretacji sytuacji, ciągle na nowo w codziennej praktyce, podejmować refleksję nad swoim działaniem. E. Marynowicz-Hetka (2003e, s. 14) proponuje namysł nad praktyką, warsztatem pracy dokonywany z oddalenia – w sensie symbolicznym – z punktu widzenia innej dyscypliny. Wiedza naukowa badacza i wiedza praktyczna pracowników została przez nich opracowana w projekcie. Co badacz może odczytać z założonego przez autorów kontekstu, w którym osadzili oni swoje wyobrażenia o działaniu?

Dyrektywność odczytana z projektów

Pojęcia, które przywołują autorzy projektów pozostających przy dyrektywności, by opisać warsztat pracy opiekuńki, dotyczą planu, planowania działań, zwłaszcza zabaw. Plan jest narzędziem budowania porządku. Pojęcia dotyczą również zbioru zabaw – rozumianego jako spora liczba pomysłów możliwych do zaproponowania dzieciom. Dwa wskazane elementy opracowywane są z punktu widzenia zainteresowań opiekuńki i pozwalają jej być przygotowaną, „dobrze przygotowaną” do swojej pracy. Opiekunka „wdraża nowe formy zabawy”, ważna jest dla niej „forma podania zabawy”, dziecko jest przez nią stymulowane, rozwijane, poznawane. Centralną postacią w analizowanych tu tekstach projektów jest opiekunka. Swoim przygotowaniem ma służyć dziecku, natomiast

dziecko ma korzystać z jej wiedzy i umiejętności. Dziecko bierze, opiekunka daje. Przestrzeń, charakteryzowana przez autorów, budowana jest w jednym kierunku: od dorosłego do dziecka, wyobrażenia bowiem dotyczą tego, czego dziecko potrzebuje, a nie tego, czego oczekuje. W jednym z projektów autorki, podkreślając walory działań realizowanych w niewielkich liczebnie grupach dzieci, dodały, że „jest to wygodniejsze dla opiekunki”.

Zabawy zorganizowane i swobodne współlistnieją ze sobą, ale autorzy niewiele mówią o swoich przemyśleniach na temat ich proporcji w organizacji czasu i przestrzeni aktywności dziecka. Przedstawiają raczej powzięte decyzje, dotyczące ich przebiegu. Charakterystyka planu podkreśla jego elastyczność, dzięki której można, w toku zabawy, pomieścić zarówno osiąganie celów wychowawcy, jak i spontaniczność dziecka. Jak rozumieć ową spontaniczność, gdy zestawiana jest z takimi poczynaniami dorosłego, jak „dostarczanie bodźców”, „umożliwianie nabywania wiedzy i umiejętności”, „wpływanie na rozwój”, „dawanie dzieciom możliwości wypowiedzania się”. Wydaje się, że oczekiwania wobec dziecka dotyczą jego spontanicznej reakcji na propozycje dorosłego. Akcentowane jest sprawstwo dorosłego. Wskazane przez N. Luhmanna paradoksy miłości, jako przykład pojawiania się sprzeczności: zaborcza uległość, chciane cierpienie, widoma ślepotą, aprobowana choroba, słodka udręka (Luhmann 2003), pozwalają wskazać paradoksy w myśleniu o samodzielności dziecka i próbować przybliżyć ich sens: samodzielność instrumentalna, spontaniczność zorganizowana.

Często pojawia się w wypowiedziach pracowników, podczas spotkań oraz w tekstach projektów, określenie „praca z dzieckiem”. W kontekście koncepcji towarzyszenia sformułowanie to oddala wychowawcę od „bycia Obok” wychowanka. Wyobrażenie „praca z dzieckiem” dotyczy bycia dla dziecka poprzez przygotowanie dla niego, zaplanowanie za nie, bycie w centrum jego działań, robienie czegoś wspólnie z nim. Określenie to, w potocznych rozmowach, jest skrótem myślowym stosowanym, by określić wobec kogo podejmuje się działania zawodowe. Jednak analiza treści projektów pokazuje słowa na tyle często formułowane przez autorów tekstów, że wymagają uwagi. Sformułowania te informują, że „włączamy się do zabaw, które inspirują dzieci”. Dowolność, swoboda, o której dużo się pisze w tekstach, zostaje usytuowana na kontinuum, którego kraniec przeciwny określa włączenie się dorosłego. Nie ma tu miejsca na krytykę działań autorów projektów, jest natomiast sposobność, by ukazać znaczenie pojęcia „praca z dzieckiem”. Opiekunce – współautorce projektu działań podkreślających ich dyrektywność – trudno jest być obok dziecka i z uwagą przyglądać się, jak ono rozwiązuje sytuacje, pojawiające się na jego drodze z powodu wybranych zabawek, czy obecności innych dzieci bądź dorosłych. Ta swoista przemiana zabawy swobodnej w zabawę kierowaną – zapewne delikatnie, ale jednak modyfikowana przez dorosłego, ukazuje aktywizm dorosłego, któremu trudno czekać, ufać dziecku, być ciekawym, wiedzieć,

że nie zawsze on ma propozycje na zabawę, że proponowane przez niego treści nie muszą interesować dzieci. Jeszcze raz należy powtórzyć: obecność dorosłego w działaniach małego dziecka jest niezbędna, jednak:

- czy to, co proponuje dziecku dorosły (pomysły zabaw) jest tak ważne?
- czy nieustająca obecność dorosłego nie zabiera czegoś dziecku?
- czy przekazywanie elementów wiedzy jest bardziej istotne od wiedzy nabywanej przez dziecko podczas przeżywania, badania świata?

Wśród tekstów znajdują się takie, w których autorzy zorientowali swoje myślenie na opracowywanie koncepcji towarzyszenia w rozwoju oraz takie, których autorzy podjęli próbę łączenia starego z nowym, dyrektywności z niedyrektywnością w działaniu. Wyszczególnione kategorie podejścia autorów do proponowanej koncepcji teoretycznej ukazują pewien przebieg zdarzeń, opisany w niektórych (trzech) projektach. Gdyby nakreślić symbolicznie, za pomocą strzałek, kierunek przebiegu np. zabawy dzieci, to przebiegałby on od słów cechujących niedyrektywność, na którą dzieci w tych żłobkach mają, w świetle analizy treści projektu, akceptację personelu do działań o charakterze dyrektywnym, do słów opisujących zabawę w grupie. Przykładem może być tok myślenia opisany w projekcie: od dziecka, które swoim pomysłem inspiruje do zabawy całą grupę, od zabawy swobodnej do zabawy kierowanej przez dorosłego, od wskazania, że szanuje się decyzję dziecka, do zachęcania do włączenia się w zabawę. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju jest tu ujmowana jako coś, co obowiązuje i wymaga uwzględnienia, natomiast jest przetwarzane w myśl koncepcji działań dyrektywnych.

Niedyrektywność odczytana z projektów

W projektach, w których autorki podjęły zadanie przemyślenia fragmentu praktyki dotyczącego zabawy, przemiany związane z zabawą zorganizowaną są często zaznaczane w następującej kolejności: od obserwacji zachowań dziecka i krytycznego ustosunkowania się do jej wyników, poprzez refleksję, w jakich relacjach z dorosłym dziecko odnajduje się najpełniej, do zmiany warunków, w jakich zabawa zaczyna przebiegać. Początki ustosunkowania pracowników do propozycji teoretycznych znamionuje niejasność dotycząca obecności dorosłego w relacji z dzieckiem. Przykładem może być wypowiedź opiekunki, która podjęła pracę w żłobku w trakcie prac nad projektem:

odczułam dysonans pomiędzy tym, co słyszałam od innych pracowników na temat ich rozumienia towarzyszenia dziecku jako swobody bez reguł. Zaczęłam szukać, czytać polecane lektury i wyłonił mi się inny obraz relacji opiekuńczej z dzieckiem, która wymaga dużego zaangażowania ode mnie.

Porządek organizacji pobytu dziecka w placówce w związku z zabawami, w tekstach projektów rysuje się wyraźnie, autorki bowiem wskazują, że dzieci

bawią się w sposób zorganizowany (aktywność zorganizowana) z dorosłym, ale według własnego wyboru, natomiast pozostały czas przeznaczają na zabawę swobodną.

Wyróżnienie w wyobrażonych działaniach, dotyczących zabawy, kilku jej kategorii (zabawa zorganizowana, inspirowana, swobodna) pozwala pracownikom poszukiwać swojego miejsca, udziału w aktywności dziecka. Pracownikom trudno jest zrezygnować z zabaw zorganizowanych dla grupy dzieci. Wyobrażenie aktywności dorosłego w relacjach z dzieckiem jest utrwalone. Transformacja wyobrażenia relacji opiekunki i dziecka w sytuacji zabawy, posiłku określona została w projektach sformułowaniem „tworzenie warunków do zabawy, do spożywania posiłków”. Dorosły aranżuje przestrzeń fizyczną, obecne w niej przedmioty i materiały. Natomiast dzieci wykorzystują te warunki na swój sposób, w swoim rytmie. Jednak dorosły jest obecny w ich poczynaniach poprzez pytania, rozmowę, aranżowanie wspólnej aktywności.

Można zatem powiedzieć, że wyobrażenia dotyczące relacji dziecka i dorosłego przywołują wiedzę pracowników na temat towarzyszenia w rozwoju, pozwalają ewoluować przekonaniom o budowaniu relacji społecznych. Przebieg tych działań nie jest określony od początku do końca, a jedynie początek wspólnych działań ma treść wskazaną przez opiekunkę. Można powiedzieć, że następuje transformacja lub budowa wyobrażeń na temat relacji dorosłego i dziecka, orientowana przez wiedzę teoretyczną opracowywaną w toku procesu kształtowania – projektowania ram działania w przestrzeni społecznej placówki. Jednak równocześnie trwa proces „oduczania się” dużej aktywności dorosłego w relacjach z dzieckiem.

Stanowisko dyrektora można uznać za wyznacznik ram metodycznego działania pracowników w placówce. Analiza treści projektów pokazuje ważną kwestię odnoszącą się do transformacji wyobrażeń, mianowicie podejście niedyrektywne „złamane” jest pozostawieniem formalnych wymagań dotyczących dyrektywności działania opiekunki i sposobu budowania relacji z dzieckiem. Elementem kluczowym jest pozostanie przy planowaniu aktywności zorganizowanej dzieci w małych grupach. Jak przedstawia się zatem kwestia tzw. zabaw zorganizowanych, które wcześniej dominowały w sposobie aktywności dziecka w godzinach popołudniowych? W tym miejscu powrócić należy do formalnych kwestii funkcjonowania placówki, a szczególnie do podkreślanej przez dyrektora powinności dokumentowania działań pracowników. Dokumentem dobrze osadzonym w codziennej praktyce jest plan zabaw. Jednak, jakie jest jego miejsce w rozpatrywanej, w projektach pedagogicznych, koncepcji towarzyszenia w rozwoju? Można powiedzieć, że powoli wyłania się pytanie rozstrzygnięcia: czy plany w dotychczasowej postaci mają rację istnienia, czy też nie? W kilku analizowanych tekstach projektów, pracownicy składają propozycję przygotowania się do zabaw z dziećmi w danym dniu, dzięki opracowaniu tematów zabaw na dany tydzień i wynikających z nich pomysłów

na materialne pomoce, zabawki, przestrzeń fizyczną. W wypowiedziach opiekunek, podczas spotkania na temat seminarium ogólnopolskiego przygotowywanego przez pracowników żłobków, pojawił się przykład podsumowywania zabaw dzieci dzięki spotykaniu się każdego dnia, gdy dzieci śpią i rozmowie o przebiegu zabaw. Czy wyniki takiej rozmowy można zapisać w postaci uwag i traktować jako dokument pracy? W wypowiedziach pojawiły się określenia „żywy plan, on żyje”, podlega zmianom w toku wydarzeń w placówce, w szczególności w odniesieniu do oczekiwań dzieci, ich samopoczucia, ochoty na rodzaj aktywności, akceptacji pomysłu opiekunki. Pytaniem, na które nie można dać jeszcze odpowiedzi jest, czy plany są teraz potrzebne, gdy zabawy ewoluują, gdy zmienia się proporcja czasu, liczba zabaw zorganizowanych i swobodnych, w które zaangażowane jest dziecko? Wyobrażenia autorów projektów dotyczą już sprzeczności pomiędzy planowaniem w konwencji filozofii mieć i być. Wyobrażenia te odnoszą się do myślenia o organizowaniu warunków do zabawy dziecka, nie zaś do organizowania przebiegu zabawy dzieci. Liczba mnoga i liczba pojedyncza słowa „dziecko” znamionuje w tekstach projektów, jak można sądzić, przekonanie, że zabawa małego dziecka jest w tym okresie życia zabawą równoległą (Okon 1995, s. 243) do zabaw innych dzieci, nie zaś zabawą w grupie zorganizowanej.

Poglądy dyrektora placówek na konieczność prowadzenia dokumentacji codziennej działalności pracowników odkrywają kwestię zaufania do osób zatrudnionych w placówkach („czy wszystkie opiekunki pracowałyby dobrze bez planów?”). Dobra organizacja placówek jest pomyślnością (mobilizacja do pracy, sprawny przekaz informacji) i jednocześnie spowolnieniem dla zachodzących zmian (rutyna, utrwalone przekonania). Wyobrażenie, że działania zawodowe powinny pozostawiać ślad w postaci dokumentu pisanego (planu zabaw) spotykają się z dysonansem w wyobrażeniu o niedyrektywnym sposobie działania. Stąd pojawiają się propozycje rozwiązania tej kwestii. Są one przedstawiane podczas rozmów z dyrektorem, z pedagogiem, z badaczem.

R. Lourau (1970, s. 159) określa procesy samostanowienia (*autogestion*), powstające w placówce w wyniku zastosowania pedagogiki instytucjonalnej, jako elementy w trakcie tworzenia. Możliwość rezygnacji z dotychczasowej formy planu zajęć uruchamia wyobrażenia pracowników – może być inaczej (pojawiają się konkretne pomysły zmian) oraz wyobrażenia dyrekcji o utracie formalnej kontroli wykonywanych przez pracowników zadań zawodowych. R. Lourau (1970, s. 159) zaznacza, że samostanowienie o charakterze życia grupy (formalnej) może być postrzegane jak „anarchia”, „nic nie robienie”. Te sformułowania pojawiły się w wypowiedziach opiekunek i kierowników wobec dzieci i pracowników, gdy po raz pierwszy myślano o pozostawieniu dzieciom swobody w wyborze zabaw, przedmiotów i miejsca aktywności. Można powiedzieć, że proces transformacji wyobrażeń o działaniu w placówce przynosi uczestnikom niepewność, niezgodę, ale też próby poszukiwania odpowiedzi na

pytanie „jak może kształtować się przyszłość?” Dyrektor placówki w momencie niepewności stawia pytania: „jakie macie propozycje?”, buduje przestrzeń dla rozmowy z pracownikami – kierownikami i opiekunkami. Wyraźnie widoczny jest w działaniach dyrektora zamiar, by wykorzystać czas (poznać, zaproponować) oraz przestrzeń społeczną (stawiać pytania, rozmawiać).

Obserwacja siebie, swojego działania jako początek zmian

Analizując treść projektów można wyłonić jedną myśl charakterystyczną dla kwestii obserwacji swojej praktyki przez pracowników – „od obserwacji do działania”. Obserwowanie dziecka, jego zabawy, posiłku, pozwala opiekunce „uczyć się go”, dostrzec i zrozumieć jego oczekiwania, możliwości, pomysły na działanie. Zobaczyć na własne oczy, że swoboda nie rodzi anarchii, czysta kartka nie nudzi, samodzielne jedzenie nie powoduje głodu, niezadowoloną z powodu pobrudzonego ubrania mamę można przekonać. Obserwowanie własnej praktyki pozwala również dostrzec, że opiekunka się spieszy, że nadmiernie pomaga, że pięć zabaw, jedna po drugiej, to zbyt dużo, że tłok i hałas przeszkadzają jej, osobie dorosłej. Zdaniem autorów projektów obserwowanie pozwalało im identyfikować zagadnienia przedstawiane teoretycznie lub opisywane przez badacza jako wynik jego obserwacji zapisanych w dzienniku instytucjonalnym.

Wyniki obserwacji przeprowadzanej przez pracowników stawały się pretekstem do podjęcia rozmów w zespole pedagogicznym w każdym żłobku, stały się elementem analizy praktyki. W ten sposób, poprzez obserwowanie dziecka, siebie w relacjach z nim, pracownicy budowali „swoją” definicję towarzyszenia w rozwoju. Posługując się słowami A. Lévy (2002, s. 302) można powiedzieć, że analiza wyników obserwacji stała się powrotem do doświadczeń przeżytych i konfrontacji z osobami, które są zaangażowane w podobny rodzaj doświadczeń zawodowych. Owa konfrontacja skupiała się głównie na „spotkaniu” dwóch stanowisk – dotychczas realizowanego i teoretycznego. Trudnością do pokonania było przekazanie, osobom nie uczestniczącym w spotkaniach z badaczem, treści rozmów niejako „z drugiej ręki”. Dlatego też obserwowanie własnej praktyki pozwoliło określić niełatwe problemy, dotyczące relacji z dziećmi mówiącymi, że właśnie piją piwo, strzelają do kolegów i opiekunek, nikogo nie chcą słuchać. Podczas spotkań zastanawiano się nad słowami, które można skierować do dziecka w podobnej sytuacji, nad gestami, mimiką, odległością fizyczną od dziecka, czyli nad komunikacją. Analizowano sytuacje, gdy zachowania opiekunki okazały się skuteczne, a dziecko uczestniczyło w negocjacjach i również podejmowało decyzje, odnoszące się do jego zachowania (budowanie reguł społecznych). Ale też zaznaczano, że „codzienna praktyka jest zdumiewająca, widać niekontrolowanie swoich emocji i działań (dorosłych)”, „nadgorliwość” w pomaganiu, oddalenie emocjonalne, poklepywanie dziecka po

głowie. Obserwowanie i analizowanie swojej praktyki powodowało zdumienie dorosłych: „ja tak się zachowuję?”, „nie kontroluję siebie?”. Kierownicy, którzy dokonywali obserwacji zajęć w grupach wskazali, że zdarzały się sytuacje, gdy obserwowany pracownik modyfikował zachowanie, dbając o swój wizerunek i pozytywną ocenę pracy, natomiast poza obserwacją powracał do poprzednich zachowań. Jedna z opiekunek powiedziała, że „towarzyszenie wymaga czasu, cierpliwości, zrozumienia drugiego człowieka”.

Każda z omawianych podczas spotkań sytuacji oraz wiele przykładów zawartych w projektach pedagogicznych „prześwietlonych” zostało przez teoretyczną koncepcję towarzyszenia w rozwoju. Analiza tych sytuacji ujawniała, że opiekunki stosowały taktykę. Działanie to, według M. H. Soulet (1996, s. 127), jest nieprzewidywalne i nieukierunkowane. W taktyce zauważalne są prywatne sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (np. szantaż emocjonalny, zdenerwowanie dorosłego). W taktyce nieobecny jest ideologiczny wymiar działania, reguły, które z niego wynikają. Analiza treści projektów dotyczących wyobrażeń o relacjach dorosłego i dziecka w placówce pokazuje też, że kształtowana, w toku opracowywania projektu pedagogicznego, wiedza własna pracowników pozwala odnieść artykułowane przez nich wyobrażenia do kategorii działań niestrategicznych (Marynowicz-Hetka 2006). Ten typ działań osadzony jest w określonej koncepcji teoretycznej, która pozwala odnosić się do ustalonej wiedzy własnej dorosłego, w każdej chwili działania, mimo że ono samo aranżowane jest „tu i teraz” (Soulet 1996). Stosowana taktyka powoduje, że do działania przenika coś ze sfery prywatnej dorosłego, natomiast działania niestrategiczne pozwalają dorosłemu realizować zadania powierzone mu w sferze publicznej (Collin 1986).

Praca nad teoretycznym aspektem zmiany koncepcji działania odbywała się poprzez odwoływanie się do sytuacji przeżytych. Można przypuścić, że budowanie czy transformacja wyobrażeń nie dokonywała się jedynie intelektualnie, jako konstrukt abstrakcyjny (Lévy 2002), lecz była konfrontowana, doświadczana, przeżywana w rzeczywistości społecznej. Zmiana zapoczątkowana przez badacza ujawniła określone aspekty ustosunkowania się badanych do propozycji analizowania swojej praktyki w kontekście przesłanek teoretycznych. Mianowicie zmiany powodowane były przez pracowników w polu praktyki najpierw, jak się wydaje, w przestrzeni fizycznej, a następnie w swoim warsztacie pracy, by mogły być wprowadzeniem do dokonywanych zmian w sposobie myślenia o działaniu. Można zastanowić się, czy wypracowany przez pracowników, we wcześniejszych doświadczeniach zawodowych, sposób rozwiązywania problemów praktyki, skupiony na konkretnych działaniach (zaplanowanie zabawy, zorganizowanie uroczystości, zaadaptowanie pomieszczenia), sprzyjał, w pierwszym etapie aplikacji koncepcji teoretycznej, właśnie poprzez poszukiwanie konkretnych, „namacalnych” rozwiązań, zbadaniu nowej sytuacji, przekonaniu siebie, poprzez jej przeżycie, że teoria i praktyka wskazują to samo.

O. Carré podkreśla, że w transformacji wyobrażeń dokonującej się w mentalnej sferze osobowości człowieka niektóre osoby korzystają w większym stopniu z „systemu percepcyjnego”, inne z „systemu poznawczego i pojęciowego” (Carré 2002, s. 294).

Wiedza teoretyczna na temat koncepcji towarzyszenia pozwalała opiekunkom dostrzegać i nazywać sytuacje obserwowane w praktyce, w relacjach z dziećmi. Pozwalała odkryć, że podczas posiłku lub zabawy dochodzi do zdarzeń, w których działania opiekunki cechują aspekty teoretycznie opisywanej relacji, przebywania obok dziecka samodzielnie wykonującego czynności, uważnego obserwowania go, pozostawienia mu przestrzeni do własnej inicjatywy: słów, gestów, pomysłów. W wypowiedzi opiekunki, w której charakteryzuje ona obecność koncepcji towarzyszenia w swoim działaniu, pojawia się zdumienie, radość, ciekawość.

Analiza wypowiedzi opiekunek podczas spotkań z badaczem ukazuje trzy aspekty wyobrażeń o działaniu, a szczególnie o relacjach z dziećmi w toku zabawy, które były obecne w ich transformacji:

- koncepcja działania dyrektywnego: dzieci są wyciszone, skoncentrowane, „pozostają przy mnie, zadają pytania, zachęcam je do samodzielności” – „jesteś duży, potrafisz, zrób to”. Dorosły jest przekonany, że dziecko potrzebuje inspiracji – „ze mną umiesz, a sam nie umiesz?”

- etap chaosu, poszukiwania sensu innej propozycji teoretycznej: „bałyśmy się dać swobodę dzieciom, dawałyśmy i ograniczałyśmy jednocześnie”; propozycja zabawy i pozostawienie dziecku swobody – „pobaw się teraz tym”, ale jednak ingerowanie, angażowanie się dorosłego w zabawy swobodne dzieci – „dzieci dają pomysł zabawy i bawimy się razem”;

- koncepcja działania niedyrektywnego: „siedzę i obserwuję, bawią mnie sytuacje tworzone przez dzieci”. Występuje zdumienie, że dzieci potrafią się bawić, są spokojne, swobodne, potrafią się porozumieć, znają reguły społeczne, bo przejawiają je w życiu, „dzieci nie potrzebują mojej obecności w zabawie”.

Przykład znaczenia obserwacji w dokonujących się zmianach myślenia o praktyce, w analizowaniu na głos kwestii rutyny, utrwalonych zwyczajów, uznawanych za naturalne i niezmiennie oraz w budowaniu nowej wiedzy o relacjach z dzieckiem odnosi się również do posiłków w żłobkach. Podczas omawiania różnych sytuacji, w których znajduje się w żłobku dziecko i dorosły, pojawił się analizator dotyczący posiłku (obiadu) w placówce. Badacz, na podstawie analizy danych z dziennika, przedstawił pracownikom spostrzeżenia na ten temat, by zilustrować zagadnienie nadmiernego pomagania dziecku. W sytuacji posiłku w żłobkach ujawniły się cechy, charakteryzujące większość obserwowanych zdarzeń, dotyczących obiadu: „jedzenie przede wszystkim” (koniecznie ciepłe, a było gorące, studziło się, mieszane łyżką); obserwowane przerywanie innych aktywności dzieci, bo czas na obiad; tłok, hałas w jadalni, gdy w danym dniu obecna była większość dzieci oraz zachęcanie ich, by zjadły

(„jedzenie sposobami”, np. obietnice później nie spełniane). Podczas rozmów pracownicy początkowo krytycznie ustosunkowywali się do spostrzeżeń badacza. Przygotowane przez nich obserwacje pozwoliły, podczas kolejnych spotkań, wskazywać inne przejawy zakłócenia relacji dorosłych i dzieci podczas posiłku, np.: karmienie w tempie dogodnym dla dorosłego, karmienie, mimo że dziecko chętnie skończyłoby już posiłek. Pojawiło się określenie „opiekunka kwoka”, która dla dobra dziecka i z uwagi na życzenia jego rodziców („czy dziecko zjadło?”) „skupia się na swoich oczekiwaniach”, by posiłek był spożyty. Pracownicy wskazali listę zachęt, które stosowali, by posiłek zjedzono: niespodzianki, układanie potraw na talerzu według życzenia dziecka, stosowanie różnych przedmiotów, zabawek, by odwrócić uwagę dziecka, porównywanie z innym dzieckiem, które zjada wszystko, rytuały przed obiadem, np. rozmowa o wspaniałych zapachach.

Podczas jednego ze spotkań opiekunka opisała sytuację, gdy przy jednym ze stołów w czasie obiadu nie przebywała żadna osoba dorosła (mniej niż zazwyczaj pracowników w pracy). Dzieci spożywały obiad, ale rozmawiały ze sobą, śmiały się, bawiły się łyżkami i powracały do potraw. Komentarz opiekunki był następujący: „dla dorosłego, obserwowana sytuacja to chaos, nieporządek, dzieci jadły za wolno. Dla dzieci to był ich własny rytm, jadły z apetytem, tworzyły miłą dla siebie atmosferę”. Wymiernym efektem omawiania podobnych przykładów były działania pracowników, by organizować dzieciom posiłki np. w trzech różnych pomieszczeniach lub na dwie zmiany. W kontekście sytuacji określanych jako łagodna przemoc pracownicy zastanawiali się również nad zachęcaniem do zjedzenia przez dziecko danych potraw, sprzątania jadalni, mimo że obiad się jeszcze nie skończył, czekania dzieci, aż wszyscy zjedzą. Towarzyszenie dziecku wymaga czasu, cierpliwości, obecności emocjonalnej dorosłego, skupienia uwagi na dziecku. Natomiast wyręczanie dziecka, „pomaganie” mu, stanowi środek do utrzymywania porządku i rytmu placówki. W toku rozmów pojawiło się też przypuszczenie, że presja wywierana na dzieci sprzyja wygospodarowaniu czasu dla dorosłych.

Analiza wypowiedzi opiekunek uczestniczących w spotkaniach z badaczem pokazuje, że uważna obserwacja dziecka (dzieci) pozwoliła im zwiększać przestrzeń działania dziecka, poprzez powstrzymywanie siebie w relacjach z nim, umożliwianie mu wykonywania czegoś na swój sposób, we własnym rytmie. Opisywane przez opiekunki działania noszą znamiona namysłu nad ich obecnością w relacji z drugim człowiekiem. Zauważyć bowiem można zdefiniowanie sytuacji w odniesieniu do koncepcji teoretycznej oraz zmianę swojego działania poprzez poszukiwanie uzasadnienia w wiedzy teoretycznej oraz praktycznej.

Przestrzeń fizyczna placówki stanowi ważny element metodyczny warsztatu pracy pracowników. Jej cechami w projektach są estetyka, czystość, porządek. Przestrzeń fizyczna związana jest z miejscem do zabawy, posiłku. Przemiany

dotyczące tego elementu placówki związane są z pozyskiwaniem pomieszczeń, mających dotychczas inne przeznaczenie, na przestrzeń fizyczną, z której korzystają dzieci (np. dodatkowa jadalnia). Przestrzeń fizyczna organizowana jest poprzez barwne dekoracje, układ mebli, tworzący warunki do pracy, niejednokrotnie wykonywany siłami pracowników. Przestrzeń fizyczna traktowana jest też jako wizytówka placówki.

W podsumowaniu analizy treści projektów pedagogicznych, dokonanej z uwagi na podlegające kształtowaniu wyobrażenia dorosłych o działaniu w placówce, można wskazać, że wiedza teoretyczna spotkała się z pytaniami ze strony praktyków – dlaczego ta właśnie koncepcja teoretyczna? dlaczego takie relacje z dzieckiem proponuje? „dlaczego tak inne od naszej praktyki?” Mimo tych wątpliwości, wiedza teoretyczna stała się przesłanką wytwarzania wiedzy praktycznej. Była przetwarzana, by można ją było stosować. Wprowadzała niepewność, ale też ład i porządek w proces intelektualnego opracowywania koncepcji działania w placówce. Budowała język, którym pracownicy opisywali pole swojej praktyki, formułowali swoje wątpliwości. W analizowanych projektach pedagogicznych jest to już widoczne w spisie treści (pojęcia: zabawa swobodna, rytm dziecka, towarzyszenie) oraz w wyartykułowanych celach opracowywanego projektu działania (pojęcia: doskonalenie siebie, uważna obserwacja, zmiany).

Nabywanie przez pracowników kompetencji opracowywania projektu pedagogicznego placówki budowane jest z wielu umiejętności (Barbier 1991, s. 39). Można wskazać m. in. umiejętność:

- gromadzenia informacji (obserwacja sytuacji, zdarzeń);
- analizowania praktyki;
- poddania krytyce swojej praktyki;
- uczestniczenia w dyskusjach zespołu;
- pisanie.

Nawiązując do poglądów J.-M. Barbiera (1991, s. 269), zmiana w wyobrażeniach o działaniu w polu praktyki dotyczy transformacji wyobrażenia celu działań podejmowanych w tym polu – towarzyszeniu dziecku w rozwoju oraz wyobrażeń odnoszących się do sposobu działania w określonych sytuacjach, relacjach z dzieckiem (np. zabawy swobodne, czysta kartka do rysunku). Transformacja wyobrażeń może być zilustrowana zmianą treści pojęć dotyczących zabawy. W projektach pojawiły się, zdefiniowane przez ich autorów, następujące kategorie zabaw:

- zabawa swobodna, zgodnie ze stanowiskami prezentowanymi w literaturze poświęconej zabawie małego dziecka, to aktywność według pomysłu, wyboru, inwencji dziecka. Odnotowujemy tu „samotność dziecka” rozumianą jako brak ingerencji dorosłego, koncentrację dziecka na aktywności przez nie wybranej, wymianę emocjonalną z dorosłym według oczekiwań dziecka;

– aktywność zorganizowana, to propozycja dorosłego, który może bawić się razem z dzieckiem, ale też może powstrzymać się od ingerencji. Cel zabawy jest ukierunkowany na dziecko, jego aktywność, pomysły;

– odchodzenie od pojęcia „zabawy zorganizowanej”, jako realizacji planu dorosłego, celu edukacyjnego określonego przez dorosłego dla dziecka.

Analiza treści projektów pokazuje, że „łagodna przemoc”, jeśli jest wskazana w tekście, to raczej jako pojęcie, które określa jakieś trudne zjawisko niż jako przedmiot analizy praktyki. Pracownicy zaznaczają jedynie, że „wkrada się”, „nie można jej wykluczyć”, „zmniejszamy ją”, ale nie dodają nic więcej. Podczas spotkań z badaczem (kończących trzeci etap współpracy) pracownicy nie podejmowali tej kwestii (milczenie). Było jeszcze zbyt wcześnie, by rozmawiać. Ten krótki opis działań edukacyjnych dotyczący łagodnej przemocy może znajdować się również we fragmencie pracy poświęconej tworzeniu emocjonalnego wymiaru ram działania, ponieważ odnosi się do afektywnych aspektów ustosunkowania się pracowników wobec nieuświadomionego działania, którego nazwa, dotycząca przejawów „przemocy”, jest trudna do przyjęcia. Podczas ogólnopolskiego seminarium postawiono publicznie kwestię łagodnej przemocy. Opiekunki, które przygotowywały się, a następnie prowadziły grupę dyskusyjną poświęconą temu zagadnieniu, otwarcie, w sposób przemyślany (przykłady z praktyki, ich analiza) prezentowały swoją wiedzę na ten temat. Odkrywanie przez pracowników sytuacji łagodnej przemocy stanowi jeszcze tabu, ale już nazwane.

8.3. Placówka otwarta – miejsce rodziców w żłobku

Zmiany zachodzące w relacjach rodziców i pracowników żłobka uwidaczniają się dzięki spojrzeniu wstecz na formy ich obecności w życiu placówki. D. Mellier (2000, s. 199–203) określa rodziców, w czasie dominacji medycznego punktu widzenia na zadania żłobków, jako wyłączonych z ich funkcjonowania. Symbolem tej koncepcji była, wyizolowana od innych pomieszczeń, sala do przebrania dziecka i przekazania go personelowi, a rodzic nie mógł przekroczyć jej progu. Orientacja na zdrowie fizyczne dziecka, higienę, przeciwdziałanie śmiertelności i chorobom dzieci decydowały o znikomej obecności rodziców w życiu placówki w latach 50. i 60. we Francji. W Polsce okres ten trwał dłużej. Natomiast we Francji, w połowie lat 70., rodzice zaczęli być traktowani jako „przedmiot edukacji” dotyczącej zdrowia, diety, higieny dziecka (z uwagi na młody, na ogół, wiek rodziców) oraz zabaw podejmowanych przez dziecko w placówce. W latach 80. rodzice mogli tworzyć rady żłobka. Placówka otwierała się dla nich, mogli przebywać przez moment z dzieckiem na jej terenie. Współczesne oczekiwania wobec żłobków charakteryzowane są

słowami – wzajemność, wymiana informacji, komplementarność placówki wobec rodziny. Stanowisko autorów podejmujących zagadnienie relacji rodziców i pracowników żłobków podkreśla kwestię przyjmowania w placówce zarówno dziecka, jak i jego rodziców oraz respektowania pozycji rodziców jako pierwszych wychowawców swojego dziecka (Chaplain, Custos-Lucidi 2001, s. 120–122). Autorzy podkreślają, że pracownik niejednokrotnie ma pokusę, by w sytuacji, gdy rodzice nie zaspokajają wystarczająco potrzeb swoich dzieci, okazać, że wie lepiej, co jest dobre dla dziecka. Propozycja kierunku edukacji pracowników żłobków, dotycząca budowania relacji z rodzicami, wskazuje nabywanie kompetencji tworzenia przestrzeni wymiany, w której rodzic, wspierany przez pracownika, będzie poszukiwał odpowiedzi, rozwiązań najlepszych dla swojego dziecka. Pracownik pozostanie w „cieniu” (Chaplain, Custos-Lucidi 2001, s. 121, 123).

Powyższy przegląd cech obecności rodziców w żłobkach można określić jako etapy otwierania się placówek dla rodziców w obszarze działań edukacyjnych, pomocowych, ale przede wszystkim towarzyszenia rodzinie w wychowaniu dziecka. Uprzedzając dalszą analizę treści projektów można przypomnieć, że w części pierwszej pracy wskazano na wyraźnie zarysowaną cechę badanych żłobków – otwartość dla użytkowników. Jej aspekty, takie jak adaptacja dziecka i rodziny w placówce, edukacja, integracja, wsparcie, wzajemne przekazywanie informacji, pokazywały, że rodzice są ważnymi osobami w żłobku, że to dla nich pracownicy wykonują wiele zadań. Ujawniono też wówczas, dokonujące się w przestrzeni społecznej placówki trudności w relacjach pomiędzy pracownikami i rodzicami, mające związek z wiedzą własną pracowników o rodzinie (niezgoda na zaniedbywanie dziecka przez rodziców), o swojej praktyce (uroczystości-akademie). W wyobrażeniach pracowników żłobek był placówką otwartą dla rodziców (z punktu widzenia zadań podejmowanych wewnątrz placówki przez personel). Natomiast trudności w relacjach z rodzicami przeżywającymi kłopoty kształtowały wyobrażenie pracowników o samotności placówki w działaniach na rzecz dziecka i rodziny.

W tekstach projektów ujawnić można dwa kierunki instytucjonalnego wsparcia dla rodziców realizowanego przez żłobek. Pierwszy z nich dotyczy organizowania spotkań ze specjalistami na terenie żłobka, gdyż „rodzice wskazują, że jest im to potrzebne”. Drugi kierunek wsparcia dla rodziców to współpraca żłobka z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, która świadczy usługi doradcze i edukacyjne dla rodziców. Przypuszczać można, że zaakceptowane zostało wyobrażenie, iż procedury wspierania rodziny, dziecka w rodzinie, to kwestia społeczna, nie tylko sprawa żłobka. W sytuacjach kryzysowych pracownicy żłobków zawsze podejmowali określony rodzaj współpracy z potrzebnymi w danej sytuacji placówkami, jednak była to współpraca zorientowana na jednostkową sytuację, brakowało stałego współdziałania. Obecnie nie

ma przepisów prawnych, które sankcjonowałyby stałą współpracę pracowników żłobka, np. z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Kwestia współpracy pracowników żłobka, rodziców dziecka, pracowników innej placówki pomocy, doradztwa, wsparcia, stanowi zagadnienie do rozwiązania w przyszłości.

Analiza treści projektów dokumentuje starania pracowników, by budować „dobre” relacje z rodzicami. Pracownicy artykułują to zadanie w kategoriach emocjonalnych: żłobek jest „drugim domem”, gdzie dziecko „jest u siebie”, „jest częścią dzieciństwa”. Centralną postacią jest dziecko, żłobek jest dla dziecka; w kategoriach placówki świadczącej usługi pozwala rodzicom kontynuować pracę zawodową, ale jest też dla nich „podporą”. Z punktu widzenia pracowników jest placówką otwartą, zmieniającą się „w wyniku naszej pracy”. W toku realizacji działań edukacyjnych analizie poddano niektóre tylko aspekty pola praktyki, dotyczące współpracy placówki i rodziców, z uwagi na główny przedmiot zainteresowań – relacje dorosłego i dziecka w placówce.

W poddanych analizie projektach, proces adaptacji dziecka w nowym miejscu traktowany jest jako pierwszy krok w budowaniu relacji z rodzicami. Rozpatrywany jest przede wszystkim przez kierownika placówki. Ujmuje się go w tekstach projektów jako adaptację rodziców i dziecka. Przykład przemysłanego postępowania, dla dziecka i dla rodzica, wskazuje, że adaptacja rozpoczyna się już w domu, w relacjach pomiędzy dzieckiem i rodzicami, gdy zapada decyzja o korzystaniu ze żłobka. Wyobrażenia pracowników (kierownika) dotyczą niewątpliwie sytuacji, gdy wygospodarowany zostanie przez rodziców i kierownika taki czas, w którym rodzic, poprzez zdobywaną w żłobku wiedzę o nowym miejscu przebywania dziecka, będzie uczył się, jak je wprowadzić w nowe środowisko, jak dużo czasu należy poświęcić dziecku, jak z nim rozmawiać, jak pożegnać się pierwszy raz, pozostawiając je w placówce?

Uroczystości w żłobku stanowią formę włączania rodziców w życie żłobków. Na ich temat dyskutowano podczas spotkań z badaczem wiele razy. Wskazywano obciążenia dla dzieci i pracowników spowodowane przygotowaniem repertuaru – wierszy, piosenek oraz samym występem – tremą dzieci i zdenerwowaniem dorosłych. W toku dyskusji wyklarowały się dwa stanowiska dotyczące przebiegu uroczystości: pierwsze, by jednak je przygotowywać, ale tak, by dzieci bawiły się np. w rytm muzyki aranżującej zdarzenia; drugie, by uroczystości były propozycją zabawy wspólnej dla wszystkich uczestników, bez uczestnictwa dzieci w przygotowaniach, które są zadaniem jedynie dla pracowników żłobka. W myśl tego stanowiska, pomysły zabaw inspirują do działania, ale też wiele miejsca pozostawia się aktywności uczestników. Analiza zapisów dyskusji pokazuje również, że o niedyrektywnym charakterze uroczystości częściej wypowiadały się opiekunki, natomiast kierownicy częściej obstawali przy „dobrym” przygotowaniu spotkań z rodzicami. Wydaje się, że wyobrażenia opiekunek, uruchomione pojęciem „uroczystości”, odnoszą się do dziecka, do

jego stanów emocjonalnych przeżywanych w związku z niecodzienną sytuacją. Wyobrażenia kierowników wypełnione są zaś myśleniem o wizerunku placówki, odnoszą się do kategorii rodziców jako użytkowników.

Analiza treści projektów pokazuje, że w niektórych żłobkach określenie „uroczystości są dla dzieci, nie dla rodziców” zostało przemyślane w duchu pojęcia „towarzyszenie w rozwoju małemu dziecku”. Pomysł opiekunek stanowi zaproszenie do zabawy, rozwinięcie pomysłu pozostawione jest uczestnikom, zabawa rozwija się w kierunku nieplanowanym, ale zgodnie z aktywnością uczestników, przynosi miłe niespodzianki. W innych żłobkach następuje raczej modyfikacja dotychczasowych sposobów działania i myślenia o uroczystościach. Proponowane są dwie jej części: pierwsza – „akademia”, podczas której dzieci występują i druga – wspólna zabawa. W jednym z projektów podkreślono, że to dzieci lubią się „popisywać”, w innych tekstach wskazywane jest oczekiwanie rodziców, że zobaczą swoje dzieci w odświeżonej sytuacji występu: „rodzice życzą sobie oglądać swoje dzieci, więc trzeba umiejętnie wpieść występy w uroczystość”. W wyobrażeniach pracowników rodzice znajdują się na pierwszym planie jako adresaci uroczystości. Podejmowane są próby, aby łączyć dotychczasowe sposoby działania z nowymi.

Analiza tego aspektu otwartości placówki, jaką są uroczystości, przywołuje pytanie: dla kogo przeznaczony jest żłobek? Odpowiedź, jakkolwiek oczywistą, można sformułować z kilku punktów widzenia: dla rodziców, ich bowiem decyzja powoduje zapisanie dziecka i zaufanie do placówki, mimo często trudnych sytuacji związanych ze wzrostem zachorowalności dziecka; dla pracowników, żłobek bowiem jest ich miejscem pracy, które sankcjonowane jest przez obecność użytkowników; dla całej instytucji, a raczej potocznych przekonań, nierzadko negatywnych, na jej temat, z którymi chce się uporać, przynajmniej wobec osób z niej korzystających („żłobek, zło konieczne”). Żłobek jest dla dziecka. Ono przebywa tam podczas najintensywniejszego wzrostu swojej osobowości.

Podsumowując ten fragment analizy powiedzieć można, że wyobrażenia pracowników dotyczą aktywnej obecności rodziców w żłobku. Wydaje się, że wyobrażenia są w trakcie transformacji, panuje w nich zamieszanie, chociaż w tekstach projektów ujawniane jest dążenie do porządku, do godzenia różnych punktów widzenia, poszukiwania równowagi. Narzędziem wymiany, w relacjach pracowników z rodzicami, jest słowo oraz zabawa. Słowo służy budowaniu formalnych cech relacji niezbędnych do wypełniania zadań placówki wobec dziecka. Zabawa służy budowaniu nieformalnych cech relacji z rodzicami. Ten fragment przestrzeni społecznej placówki ulega transformacji, jednak jest też ostoją spełniania przez dziecko oczekiwań dorosłych – występów wcześniej przygotowanych.

Codzienne relacje z rodzicami rozumiane są jako systematyczna wymiana informacji o dziecku. W praktyce, zdaniem pracowników, najczęściej realizo-

wane są głównie te formy spotkań, które nie wymagają ram czasowych: przy ubieraniu dziecka, przy płatności za żłobek. Wyobrażenia orientują intencję działania pracowników, poprzez informowanie, propagowanie, współdziałanie, pomaganie. Jak organizować przestrzeń i czas spotkań z rodzicami, by odpowiadać na ich oczekiwania, a jednocześnie dbać o bezpieczeństwo dzieci przebywających w sali? jak słuchać i towarzyszyć rodzicom? jak budować sieć współpracy z innymi placówkami na rzecz rodziny? jak zaznaczać swoje miejsce w środowisku lokalnym? Wskazane pytania, sformułowane przez pracowników podczas spotkań z badaczem, stanowią zarysowany dosyć wyraźnie kierunek pracy nad projektami pedagogicznymi. Pokazują bardzo duży zakres zadań, jakie wymagają przemyślenia przez pracowników. Są początkiem kształtowania kompetencji pracowników w relacji z rodzicami. Koncepcja dziecka, jaką mają rodzice w wyobrażeniach pracowników – samodzielność, umiejętności, występy w uroczystościach, przekonania, z jakimi rodzice przychodzą do żłobka, wymagają umiejętności komunikacji międzyludzkiej, wiedzy o dziecku, zakorzenienia w budowanej koncepcji działania. Zaznacza się bowiem nierównowaga relacji pracowników i rodziców, wyrażająca się niepokojem pracowników o dziecko w rodzinie i brakiem chęci współpracy ze strony rodziców.

W podsumowaniu analizy tworzenia teoretyczno-metodycznych ram działania pracowników w polu praktyki warto zwrócić uwagę na fakt, że warsztat pracy pracowników żłobków doskonalił się, zmieniał, modyfikował w dwóch wymiarach: wyobrażeń oraz rzeczywistych działań orientowanych przez te wyobrażenia. Wyobrażenia budowane były w przestrzeni wymiany symbolicznej z badaczem oraz przez odwołania do praktyki. Towarzyszyły im emocjonalne odczucia uczestników – spór, opór, zdziwienie oraz racjonalne przykłady zachodzące w rzeczywistości, które pokazywały, że może być tak, jak ukazuje to teoria, może występować spójność teorii i praktyki w polu działania. W analizowanych tekstach projektów pedagogicznych wskazywane są elementy warsztatu pracy: obserwacja, czytanie, spotkania z innymi pracownikami, rozmowy, dokonywanie zmian. Rzadko natomiast ukazywany jest projekt jako element warsztatu pracy pracownika żłobka. Może jest to już oczywiste?

Innowacja pedagogiczna, zaproponowana przez badacza, dała początek procesowi podzielenia wyobrażeń budowanych w odniesieniu do wiedzy teoretycznej, tzn. obecności w myśleniu i w działaniu pracowników podobnych rozwiązań metodycznych: małe grupy, nieograniczana szablonem plastyczna twórczość dzieci, niepomaganie im na siłę, rytm dziecka dostrzeżony i znajdujący swoje miejsce w działaniu opiekunek, ewolucja zabaw zorganizowanych oraz planów zabaw, intymność, indywidualność, ewolucja uroczystości, współpraca z innymi placówkami. Rozpatrywaniu praktyki w kontekście koncepcji towarzyszenia w rozwoju sprzyjało budowanie przestrzeni edukacyjnej przez samych pracowników. Uczestnictwo w niej rozpoczęło bowiem budowanie innej perspektywy spojrzenia na dziecko, na siebie, na rodziców jako podmioty pozostające

w relacjach – symetrycznych i niesymetrycznych. W kwestii współpracy z rodzicami potrzebna jest dalsza, bardzo szczegółowa, praca nad projektowaniem relacji pracowników i użytkowników placówki.

Analiza ram działania wychowawczego z punktu widzenia wiedzy teoretycznej, traktowanej jako element pobudzający transformację wyobrażeń o działaniu – budowaniu relacji z małym dzieckiem, refleksji krytycznej nad dotychczasową praktyką – pokazuje, że pracownicy „są w drodze” od porządku starego do porządku nowego, wyrażonego w kształtującej się koncepcji działania. Wiedza, nabywana przez pracowników, odnoszona jest do wcześniejszych doświadczeń, związanych z dotychczasową koncepcją działania oraz do doświadczeń nabywanych podczas realizowanej innowacji. Doświadczenia wcześniej nabyte najczęściej przynosiły krytyczne ustosunkowanie do podjętych działań innowacyjnych, natomiast konfrontacja zagadnień teoretycznych z praktyką przynosiła ustosunkowanie się, akceptujące propozycje teoretyczne.

Podczas zespołowej analizy pola praktyki stałe zdarzenia w życiu dziecka w żłobku – np. zabawa, posiłek, higiena – poddawane były ponownemu zdefiniowaniu przez pracowników. Teoretyczna koncepcja towarzyszenia w rozwoju pozwoliła zauważyć takie kwestie, jak rytm aktywności dziecka, oczekiwania dziecka, warunki (materialne, emocjonalne), które dziecko może spożytkować, ale też modyfikować je. Zabawa dziecka była analizatorem najdłużej poddawanym analizie i opracowywaniu z perspektywy teoretycznej. W toku dyskusji z badaczem wskazana została propozycja określenia obecności dorosłego w relacjach z dzieckiem podczas zabawy. W poprzedniej koncepcji działania stosowano powszechnie pojęcie: zabawa zorganizowana – w której akcentowano plan dorosłego, jego cel (edukacyjny), odtwórcze działania dziecka, relacje niesymetryczne. Analiza literatury pozwoliła określić, że zabawa małego dziecka zakłada jego inwencję, wybór, samodzielność, usankcjonowaną samotność działania (przy uważnie obserwującym dorosłym), równoważenie relacji, poprzez emocjonalną obecność dorosłego z dzieckiem. Obecnie, by uporządkować pojęcia opisujące obecność dorosłego w relacji z dzieckiem proponowane jest określenie „aktywności zorganizowanej” (propozycja dorosłego, jego uczestnictwo, a jednocześnie współtworzenie przestrzeni społecznej przez dziecko, gdy podejmie ono decyzję o uczestniczeniu w tej kategorii aktywności). Ponadto trwa dyskusja nad treścią propozycji dorosłego – czy zachować jej dydaktyczny charakter (np. poznawanie owoców, warzyw), czy też dążyć do bardziej naturalnych, wspólnie podejmowanych działań (śpiewanie, rysowanie, konstruowanie z klocków itp.).

W projektach pedagogicznych wyartykułowano wyobrażenia relacji dzieci i dorosłych opracowywane w zespole pedagogicznym placówki. Wyobrażenia te:

- zostały zbudowane w odniesieniu do przesłanek teoretycznych, zdają się być utrwalone, spójne z koncepcją teoretyczną;

- stanowią jeszcze „słabą”, będącą w toku przekształcania, orientację działania, w której ujawniane są elementy starej koncepcji działania;
- nie ulegają transformacji, niektórzy pracownicy pozostają przy dawnym, „swoim” sposobie działania.

Proces przekształcania przestrzeni społecznej placówki poprzez działania edukacyjne, mogące sprzyjać transformacji wyobrażeń relacji wychowawcy i wychowanka, można określić jako transformację, kompromis, stagnację.

ROZDZIAŁ 9. Emocjonalne i aksjologiczne aspekty ram działania

9.1. Aspekty emocjonalno-wolicjonalne ram działania

Emocjonalne aspekty osobowości człowieka podejmującego działanie mogą mu pomagać lub utrudniać jego realizację. W procesie opracowywania projektu pedagogicznego przez zespół pracowników, obserwowane przez badacza zdarzenia dotyczyły tzw. klimatu emocjonalnego wytwarzanego w grupach współpracujących ze sobą osób. Natomiast treść projektu pedagogicznego może zawierać urzeczywistnione w słowach wyobrażenia emocjonalnych elementów relacji dorosłego i dziecka. Emocja jest zorganizowanym kompleksem elementów afektywnych, wyobrażeniowych i działaniowych (Damasio 1999, s. 183). Rozpatrywanie emocjonalnego zaangażowania człowieka w przekształcanie przestrzeni społecznej placówki, w której realizuje on swoją praktykę zawodową, kieruje uwagę badacza ku koncepcjom twórczości, których autorzy akcentują znaczenie emocji w podejmowaniu długotrwałego wysiłku intelektualnego i motywacyjnego (Tokarz 1991). Ciekawość uznawana jest za najważniejszą z tych emocji. A. Tokarz (1991, s. 98) zwraca uwagę, że aktywność poznawcza człowieka wywołana i kierowana ciekawością jest stabilniejsza i bardziej ukierunkowana na działanie niż aktywność poznawcza wywołana (wymuszona) zadaniem. Ciekawość może sprzyjać powstawaniu trwałej motywacji poznawczej. Zadanie, postawione przed pracownikami jako obowiązek, może wywoływać konflikty.

Fragment listu, zawierającego wypowiedzi pracowników żłobków na temat współpracy z badaczem, przekazanego badaczowi przez dyrektora placówek, informuje o bardzo dużych przeżyciach emocjonalnych obecnych podczas prac nad projektem. Oto fragment:

Początki pisania projektu były trudne i niezrozumiałe. Projekt – mało o nim wiedzieliśmy, a wytyczne do jego utworzenia były w naszym odczuciu niejasne. W pierwszym roku mieliśmy niechęć do całego przedsięwzięcia, nie podobały nam się zmiany, jakie pani wprowadzała (choć w praktyce okazały się pomocne). Wydawało się, że naukowe podejście mija się z praktyką. Mniej czasu poświęcałyśmy dzieciom (pisanie obserwacji i projektu). Przyszedł taki moment, kiedy uległo zniszczeniu nasze poczucie wartości zawodowej.

Wskazane w liście odczucia emocjonalne pracowników korespondują z treścią komentarzy badacza, zapisanych w dzienniku instytucjonalnym, dotyczących początków pracy nad projektem. Ten okres współpracy, z perspektywy czasu, określić należy mianem kryzysu, który powstał w wyniku spotkania praktyki i teorii w życiu pracowników, działających w polu praktyki. „Zniszczenie poczucia wartości zawodowej” charakteryzuje proces zachwiania, burzenia dotychczasowego porządku, tego, co stanowiło utworzone, znane cechy działania w placówce. Napięcia przeżywane przez pracowników, wątpliwości, pytania: po co? spotykały się z propozycją realizowania konkretnych zadań, by poznać procedurę konstruowania projektu pedagogicznego. Zadania stawiane przez badacza zawsze jednak wynikały z rozmów w toku spotkań z pracownikami. Zadania te były narzędziem równoważenia napięć emocjonalnych, ponieważ ukazywały, „krok po kroku”, sposób analizowania własnej praktyki i opracowywania projektu, dokonywania dekonstrukcji dotychczasowej koncepcji działania. Konflikt wywołany został spotkaniem pracowników, mających wyobrażenia o budowaniu relacji z dzieckiem wytworzone w instytucji starej, z aspektami instytucji zewnętrznej, proponowanymi przez badacza. Głośno wyrażonym jego przejawem była krytyczna wypowiedź jednego z kierowników placówki (por. cz. I).

9.1.1. Dziecko – współuczestnik relacji

Afektywne elementy relacji dziecka z dorosłymi w żłobku zawsze były obecne w rozmowach pracowników z badaczem, zwłaszcza w opisywanych sytuacjach smutku, tęsknoty, choroby, adaptacji w nowym miejscu. Ramy działania pracowników w powyższych sytuacjach określają pojęcia: bezpieczeństwo, troska, serdeczność, ciepło. Dziecko i jego emocjonalne przeżycia wywoływały (i wywołują) opiekuńcze zachowania dorosłych. W projektach pedagogicznych wskazać można przykłady szczegółowych działań opiekunek, które pozwalają im spełniać oczekiwania dziecka, np.: „trzymamy za rękę podczas zasypiania”. Dziecko w analizowanych projektach jest „uśmiechnięte, spokojne, zadowolone, radosne, swobodne”, chociaż autorzy projektów, którzy pozostają w nurcie dyrektywnego myślenia o relacjach z dzieckiem, przywołują też pojęcie „szczęścia”, „dziecka szczęśliwego”, by uogólnić powyższe cechy. Autorzy projektów, analizujących swoją praktykę z perspektywy koncepcji towarzyszenia w rozwoju, podkreślają, że dziecko „ma prawo wyrażać wszystkie swoje uczucia”, „pójście do żłobka, to dla dziecka poważny wysiłek emocjonalny i społeczny”. Wyobrażenie dziecka, które czuje się dobrze w placówce nie jest, w większości projektów, idealizowane. Można powiedzieć, że dorośli są gotowi, obserwując, „by nic nam nie umknęło”, budować z dzieckiem relacje sprzyjające jego spokojowi, bezpieczeństwu.

Pobyt dziecka w żłobku organizowany jest m. in. poprzez jego zaangażowanie w zabawy. Kluczowa dla analizy pola praktyki, dokonywanej przez pracowników, była sytuacja zabawy z uwagi na to, że relacje dziecka i dorosłego, budowane w jej toku, kumulowały wszystkie cechy realizowanej koncepcji działania. W tym fragmencie pracy przedmiotem analizy stanie się ciekawość dziecka. Pojęcie to wyodrębnił badacz na podstawie przedstawianych w projektach cech emocjonalnych przeżyć bawiącego się dziecka, podkreślających jego: „zdziwienie, zachwyt, radość, żywą, twórczą osobowość”.

Ciekawość, w poglądach psychologów twórczości, sprzyja podjęciu aktywności eksploracyjnej, podejmowaniu wysiłku wykonania zadania, rozwiązaniu problemu, dostrzeganiu jego cech, koncentracji uwagi, zachęca do powtarzania prób rozwiązania zadania, a nawet uporczywości w poszukiwaniu odpowiedzi (Nęcka 2001, s. 92). Dziecko przychodzi na świat zdolne do aktywności dzięki ukształtowanym w życiu płodowym umiejętnościom motorycznym i możliwościom percepcyjnym (Kielar-Turska 2000). Dziecko dotyka przedmiotu, smakuje, spostrzega, słyszy, budując swoją wiedzę o nim, z czasem potrafi użyć go w sensie symbolicznym. Dziecko podejmuje eksplorację świata, ponieważ zostało czymś zaciekawione, bo coś jest dla niego nowe.

Powrót do wcześniejszych etapów obecności badacza w placówce (zapisów w dzienniku instytucjonalnym) pozwolił zwrócić uwagę na niedyrektywne cechy działania opiekunek, które pojawiały się w ich relacjach z dziećmi, w miarę systematycznie w działaniach danych osób, w niektórych placówkach. Analiza ówczesnych obserwacji pokazuje, że ciekawość dziecka była przez nie szanowana, brana pod uwagę w toku zabawy w licznej grupie wychowawczej. Dziecko coś inicjowało, inspirowało przebieg aktywności innych, było wysłuchane, jego ciekawość nie ulegała stracie. Kwestię ciekawości dziecka można tu analizować z punktu widzenia opozycji pojęć: niezależność – zależność dziecka od pomysłów dorosłego na treść zabawy. Dziecko, jako uczestnik relacji z dorosłym, może ją budować w warunkach asymetrii lub wymiany. Opiekunki wywołując emocjonalne przeżycia dziecka, tzn. radość, przyjemność, ciekawość, mogły sprzyjać zależności dziecka. Ale też, jak pokazuje analiza obserwacji zapisywanych przez badacza, współuczestniczyły w tworzeniu warunków do ujawniania ich emocji, dzielenia ich z dziećmi.

Wyniki badań opisywane przez R. H. Schaffera (1994c) ukazują znaczenie dorosłego we współpracy z dzieckiem. Dzięki obecności dorosłego zabawa może stać się weselsza (Schaffer 1994c, s. 159), dziecko może sprawniej rozwiązać zadanie, niż gdyby realizowało daną czynność samodzielnie, potrafi być bardziej skupione, gdy bawi się z matką (wyniki badań odnoszą się do relacji w diadzie). Autor akcentuje w swoich analizach wpływ kontekstu społecznego – relacji dziecka i matki, jej interwencji w jego aktywność – na poznawczy rozwój dziecka. Pozwala również czytelnikowi poznać te wyniki badań, w których dziecko pokazało umiejętność selektywnego korzystania

z pomocy matki, wybierając daną, a ignorując inną formę wsparcia (Schaffer 1994c, s. 160). Prezentowane przez autora wyniki badań utwierdzają w przekonaniu, że obecność dorosłego w zabawie dziecka jest ważna, ale też pozwalają zastanowić się nad cechami tej obecności. Wydaje się, że to dziecko o wiele bardziej kształtuje przebieg relacji niż dorosły, jest bowiem „aktywnym uczestnikiem własnej socjalizacji”. „To, co robi dorosły to dopasowanie się do jakości udziału dziecka” (Schaffer 1994c, s. 168, 169), do jego ciekawości, rytmu, osiągnięć, podzielenia przedmiotu zainteresowania, wybranego przez dziecko.

Ciekawość dziecka przebywającego w grupie wychowawczej, w dyrektywnej koncepcji działania, była pobudzana przez dorosłego, ukierunkowana poprzez temat wybrany przez niego, była orientowana przez ramy działania określone przez dorosłego. Dziecko było mobilizowane do działania w określonym momencie, razem z innymi wychowankami. W grupie, w pewnym czasie wykonywało podobne czynności, tak jak inne dzieci lub dorosły. Cel formułowany przez dorosłego określał, że ciekawość dziecka podtrzymywana była również przez niego, przez czas trwania aktywności, poprzez zmienność zaangażowania sfer osobowości dziecka (np. poprzez ruch, słuchanie). Główną postacią w relacjach społecznych był dorosły, ponieważ od niego pochodziły werbalne i niewerbalne przesłanki do ich budowania. Dziecko częściej było odbiorcą, odtwórcą zewnętrznych propozycji. Ciekawość dziecka musiała zmieścić się w reprezentowanej przez dorosłego „władzy – wiedzy” (Męczkowska 2002) oraz w obecności innych dzieci. Działanie dorosłego postawionego wobec grupy dzieci sprzyjało traceniu czasu przez dziecko, czekaniu (np. usadzanie dzieci wzdłuż brzegu dywanu), obumieraniu ciekawości (np. „zaczekaj”), tłumieniu ciekawości. Ale ciekawość dziecka była również rozbudzana przez niespodzianki, przez coś nowego, przez budowanie nastroju tajemnicy. Ciekawość dziecka traktowana była jako stan, który należy wywołać i utrzymać, natomiast przez długi czas w ciągu dnia pomijano jej istnienie. Wspieranie rozwoju dziecka w przestrzeni społecznej, opisywanej przez dyrektywność działania dorosłego i asymetryczne relacje z dzieckiem, ma charakter zachowawczy. Oznacza to, że dorośli przygotowują dziecko do takiej rzeczywistości, do jakiej sami przywykli (Krzysztosek 2004, s. 110).

Niedyrektywne koncepcje budowania relacji z dzieckiem wprowadzone do praktyki pokazują, w kategoriach pomyślności, wzajemne relacje dorosłego i dziecka. C. Freinet (Lewin 1986) w przemyślanej, zorganizowanej przestrzeni społecznej klasy szkolnej respektował swobodną ekspresję dzieci oraz ich zainteresowania. Praktyka wielu szkół freinetowskich potwierdziła założenia koncepcji jej autora. Uczniowie tych szkół odnajdują się w kolejnych poziomach szkolnictwa. A. S. Neill (1994), twórca szkoły Summerhill, śledził niekiedy dalsze życie uczniów szkoły i mógł powiedzieć, że radzili sobie w pracy i w rodzinie. Koncepcja pedagogiczna Instytutu Łóczy, poddawana własnym badaniom naukowym pracowników, pokazuje dziecko gotowe podjąć silne związki

emocjonalne i społeczne z przysposabiającymi je rodzicami zastępczymi, dzięki respektowaniu emocjonalnego rozwoju dziecka (David, Appel 1973). Słowa M. Montessori, wielokrotnie powtarzane, „dopomóż mi, bym stał się samodzielny” syntetyzują cel jej koncepcji pedagogicznej, ale też znajdują odzwierciedlenie w działaniach dzieci, np. w przedszkolu montessoriańskim (Łatacz 1998; Miksza 1998). R. Gloton, C. Clero (1985, s. 124–127) przywołując wyniki badań innych autorów, wskazują, że swoboda i szacunek budowane w relacjach dorosłego z dzieckiem, sprzyjają dziecięcej niezależności, twórczości, wytrwałości, poczuciu bezpieczeństwa.

Analiza treści projektów pedagogicznych odwołujących się do niedyrektywnej koncepcji działania, pozwoliła wyodrębnić pojęcie ciekawości, ponieważ pojawiło się ono jako kompetencja emocjonalna i poznawcza, która została włączona w charakterystykę koncepcji dziecka budowanej przez pracowników. Emocji tej nadawany jest w projektach wymiar indywidualny. Autorzy rozpatrują możliwe warunki pełniejszego jej zaspokojenia. Dziecko może ją przeżywać, ponieważ „potrafi, chce, próbuje, bada, działa”. Warunki jej pojawienia stały się bardziej naturalne, odnosząc się do przeżyć dziecka, nie zaś głównie do warunków zewnętrznych powodowanych przez dorosłych. Przyjemność, radość podczas zabawy, podejmowana jest przez autorów projektów jako skutek zaangażowania dziecka, które może te uczuciowe stany wywoływać. Pracownicy wiążą przyjemność w aktywności dziecka (bawienia się, spożywania posiłku) z jego samodzielnymi dokonaniem. Dziecko, które bawi się, przeżywa ciekawość, zdziwienie, radość, zachwyt, jest „żywotne, pełne energii, chętne do działania”. Ciekawość jako stan psychiczny dziecka została usankcjonowana jego prawem do zabawy swobodnej. Podczas takiej zabawy ciekawość dziecka jest jego własną ciekawością. Dorosły nie pobudza jej swoją obecnością, pomysłem, słowem, gestem, przedmiotem. Ma natomiast taką możliwość podczas aktywności zorganizowanej.

Proces przekształcania przestrzeni społecznej placówki poprzez działania edukacyjne, mogące sprzyjać transformacji wyobrażeń relacji wychowawcy i wychowanka można analizować z punktu widzenia cech działania opiekunów, określonych jako niespecyficzne (niedyrektywne), zaobserwowanych już podczas analizy dyrektywnej koncepcji działania w placówkach. Wydaje się, że stanowiły one element pomagający pracownikom analizować, aplikować teoretyczne przesłanki w praktyce, a w szczególności dostrzegać w dziecku współuczestnika relacji z dorosłym.

Wyobrażenia pracowników, dotyczące emocjonalnych przeżyć małego dziecka przebywającego w placówce, są różnorodnie przedstawiane w różnych sytuacjach. Na przykład w książce *Wspólnie z dziećmi* analiza treści scenariuszy ujawniła wyobrażenie dziecka zadowolonego, chętnie bawiącego się, radosnego, ciekawego tego, co opiekunka proponuje, gotowego do działania. W wypowie-

dziach zanotowanych przez badacza w dzienniku instytucjonalnym ujawniana jest wiedza o dziecięcej tęsknocie, smutku, chorobie, agresji, zaniedbaniu, nadaktywności, nieśmiałości. W projektach pedagogicznych mniej widoczne jest wyobrażenie „jakiegoś dziecka”. Analiza treści projektów ujawnia raczej wyobrażenie działań pracowników – tworzone przez nich warunki rozwoju dziecka. Natomiast dziecko ma możliwość odnalezienia się w nich na swój sposób.

Afektywne aspekty ram działania opieki w żłobku odnoszone są do grupy dzieci bawiących się, jedzących posiłek. Proces budowania wyobrażeń, konstytuujących te ramy, zmierzał do opracowywania teoretycznej koncepcji towarzyszenia w rozwoju małemu dziecku tak, by dorosły odnalazł sposobność równoważenia trudnej dla obu uczestników relacji kształtowanej przez przebywanie w grupie. To znaczy, by mógł odpowiadać na oczekiwania każdego dziecka. Uznać można, że dla równoważenia relacji z dzieckiem, przebywającym w grupie innych dzieci, potrzebna jest uwaga, gotowość dorosłego do utrzymywania z nim bliskości psychicznej (Mrugalska 1999, s. 34). Z metodycznego punktu widzenia, warunki do współuczestniczenia dziecka w budowaniu relacji z dorosłym tworzy, opracowywana w projektach pedagogicznych, kompetencja opieki w realizowaniu aktywnej obserwacji. Kierunek transformacji wyobrażeń o emocjonalnych cechach relacji z dzieckiem odnosi się do równoważenia owych relacji, poprzez określenie afektywnych oczekiwań dziecka „tu i teraz”. Dziecko w swoim rytmie, według swoich możliwości, może budować przestrzeń społeczną placówki.

9.1.2. Zaangażowany dorosły

Analizowane przez P. Fustier (1998, s. 127–129) trzy kategorie konfliktów, możliwych do wskazania w placówce, dotyczą przede wszystkim różnic zachodzących pomiędzy wyobrażeniami i działaniem. Konflikt instytucjonalny, analizowany przez autora w kategoriach przyjemności z wykonywanej pracy, może ujawnić trudności w dostrzeganiu, a przede wszystkim w artykułowaniu przez pracowników, dysonansu pomiędzy wykonywanymi zadaniami a niezgodą na nie. Przykładem w analizowanej przestrzeni żłobków są uroczystości przygotowywane wspólnie z dziećmi, traktowane jako ciężka praca dzieci i dorosłych, ale mimo to przekazywanych „z pokolenia na pokolenie” (pomiędzy pracownikami), jako sposób organizowania obecności rodziców w żłobku i sankcjonowania swoich zadań wobec dzieci. Jeszcze innym przykładem konfliktu instytucjonalnego może być oddalenie placówek od nurtu niedyrektywnych koncepcji wychowania w placówkach. Konflikt profesjonalny autor sytuuje w tym wymiarze przestrzeni społecznej, w którym dokonuje się porównywanie, ocenianie innych użytkowników danej placówki lub pracowników innych

placówek. Przykładem jest artykułowany przez pracowników konflikt z rodzicami, dotyczący opieki nad dzieckiem, zachodzący w sferze wyobrażeń pracowników oraz w sferze podejmowanych przez nich konkretnych działań kompensacyjnych na rzecz dziecka. Konflikt osobowy ujawnia się w relacji władzy, w silnie zarysowanej hierarchii w relacjach pomiędzy pracownikami. Przykładem odnotowanym w analizowanej placówce może być dystans kierowników wobec podejmowanych działań edukacyjnych.

Proces opracowywania projektu pedagogicznego, jako swoisty proces twórczy, zakładał transformację i tworzenie nowych wyobrażeń działania w placówce. Pracownicy, analizując swoją praktykę, w nawiązaniu do koncepcji towarzyszenia w rozwoju mogli postawić się w sytuacji rozwiązywania problemu – analizy, weryfikacji, pisemnego sformułowania, publicznej prezentacji. Spotkania z badaczem stanowiły przestrzeń ujawniania pomyślności i barier w opracowywaniu projektu w znaczeniu emocjonalnego zaangażowania pracowników w działania edukacyjne. Pierwszy rok wspólnej pracy, poświęconej przygotowywaniu projektów pedagogicznych, w świetle analizy wypowiedzi pracowników, był dla nich trudny. „Niejasny” cel, rozpatrywany przez nich w kategoriach korzyści, przydatności dla praktyki, oraz brak przykładu opracowanego już projektu pedagogicznego (zamierzony przez badacza, ponieważ projekty pedagogiczne dotyczące żłobka w języku polskim były niedostępne) stały się powodem artykułowanego zmęczenia, trudności, niepewności, niepokoju.

Nie znajdując w dzienniku instytucjonalnym zbyt szczegółowych materiałów na temat poszczególnych uczestników działań edukacyjnych (z uwagi na zainteresowanie wiedzą i wyobrażeniami podzielanymi przez grupę pracowników) można jednak wskazać, że każda grupa (zespół metodyczny), wyodrębniona do spotkań z badaczem (jedynym kryterium była lokalizacja żłobka w danej dzielnicy), wytwarzała własny sposób komunikowania się ze sobą i z badaczem. Zatem powiedzieć można jedynie, że badacz współpracował z grupami pracowników, które podjęły trud szczerzej, uważnej, szczegółowej wymiany, poprzez słowo, oraz z grupami, w których nie stawiano pytań, przemilczano poszczególne kwestie teoretyczne, praktyczne, budując dystans, konflikt, długotrwały opór. Opiekunki zawsze uczestniczyły w spotkaniach z badaczem. Dla nich był to obowiązek. Przedmiot analizy praktyki – relacje z małym dzieckiem – dotyczył bezpośrednio ich zadań w placówce. Kierownicy mogli uczestniczyć w spotkaniach. Niektórzy spośród nich podejmowali decyzję o nieobecności. Oni najczęściej formułowali wypowiedzi w rodzaju „ale my już tak pracujemy, tak się robi, nie jest już tak, jak Pani mówi”. Kierownicy najczęściej nie sporządzali notatek podczas spotkań. Niekiedy nie organizowali spotkań w swoich placówkach lub pozostawiali ich przygotowanie opiekunkom. Długotrwałość uzgadniania stanowisk – dyrektywnego pracowników, i odnoszącego się do przyszłości, towarzyszenia w rozwoju proponowanego przez badacza – pokazała różnorodne emocje przeżywane przez nich – poczucie niepewności, unikanie, wybuch,

zafascynowanie, zaciekawienie, zdumienie, poczucie podległości – „a mamy inne wyjście”, opór bierny, przemilczanie problemów z opracowywaniem projektu w placówkach (że dodatkowa praca, brak czasu, dezorganizacja pracy, brak konkretnej wiedzy o projekcie, niepodejmowanie spotkań w żłobkach). Odczucia ujawniane przez kierowników można ująć w spektrum emocjonalnych ustosunkowań wobec podjętego działania edukacyjnego: postawy zachowawcze, hermetyczne – konflikt – przekonanie do koncepcji teoretycznej.

Kategorie stanowisk przyjmowanych przez kierowników – wyodrębnione w toku analizy zapisów w dzienniku instytucjonalnym – które wyznaczały pracę nad projektem całemu zespołowi pedagogicznemu danego żłobka, można przedstawić jako ich ustosunkowanie się do podjętych działań edukacyjnych. Są to następujące kategorie stanowisk:

- nie wie, nie chce wiedzieć, dystansuje się poprzez opór, bunt, skupia się na innych kwestiach, np. finansowych, marnowanego czasu;

- nie wie, nie umie się dowiedzieć, stosunek do pracowników jest stosunkiem górowania – podległości, zespół pedagogiczny podejmuje działania edukacyjne z dużym opóźnieniem, mimo że fizycznie kierownik jest obecny na spotkaniach;

- ma swoją koncepcję i trzyma się jej, ale nie na temat poddawanej dyskusji teoretycznej koncepcji towarzyszenia w rozwoju;

- ma swoją koncepcję, ale aktywnie uczestniczy w dyskusjach, podejmuje kwestie teoretyczne, buduje argumenty na obronę swoich przekonań, „pozwala się przekonać, nie bez dyskusji”;

- uważa, że wie, że „robi się tak, jak się mówi” od dawna, dystansuje się poprzez nieobecność, ma swoje wyobrażenia i działa zgodnie z nimi;

- wie, chce wiedzieć, poznać, ocenić czy coś jest potrzebne, możliwe, ma pytania i wątpliwości;

- wie, chce wiedzieć, ale nie potrafi zbudować w placówce przestrzeni edukacji.

Kim jest kierownik placówki? Takie pytanie należało sformułować podczas spotkań z pracownikami, w pierwszych bowiem tekstach projektów kierownik był nieobecny. Wszystkie opisywane zagadnienia dotyczyły wyobrażeń o działaniach opiekuńczej. Propozycja badacza, by uwzględnić w tekstach myślenie o przestrzeni placówki, w której kierownik jest obecny, przyniosła niewielki odzew w tekstach poddanych analizie. Badacz zaproponował, by uwzględnić dwie kwestie obecności kierownika w tekście projektu: kierownik jako „strażnik” idei, koncepcji realizowanej w placówce oraz jako organizator/współuczestnik przestrzeni edukacyjnej dla pracowników.

Odniesienie treści projektu do informacji na temat przekonań kierowników, dotyczących współistnienia elementów utworzonych w koncepcji działania i w trakcie tworzenia oraz przetwarzania instytucji zewnętrznej w wewnętrzną, zawartych w dzienniku instytucjonalnym, pozwala sformułować przypuszczenie

o zaznaczającym się mocno wpływie poglądów kierownika na wyobrażenia zawarte w analizowanych tekstach. Przykładem mogą być te projekty, w których nadal podkreślana jest dyrektywność działania oraz intencja modyfikowania koncepcji działania w placówce tak, by pogodzić elementy instytucji starej i elementy instytucji będącej w trakcie tworzenia. Trudno odnaleźć w tych tekstach wątki emocjonalne dotyczące przemian zachodzących w placówce. Przypuszczenie jest następujące: rozpatrywanie wprowadzanej do praktyki koncepcji teoretycznej jest zewnętrzne, dotyczy używanych słów, nie zaś sposobu myślenia. Niewiele zatem dzieje się w związku z pracą nad projektem w sensie przeformułowywania swojego myślenia o działaniu. Nie ma niepokoju, nowości, ciekawości. Podtrzymywane jest własne zdanie związane z dotychczasowym działaniem. Włączane jest nowe, by znaleźć miejsce w starym. To daje pewność. Pokazuje też, że poglądy kierownika i kierunek w myśleniu o koncepcji placówki przedstawiony w projekcie jest zbliżony.

Emocjonalne ustosunkowanie się pracowników do podjętego działania edukacyjnego dotyczyło wolicjonalnych uzasadnień podejmowania przez nich wysiłku intelektualnego. R. Lourau (1970, s. 261) stosuje termin „przynależeć” dla opisu partycypacji uczestników grupy w działaniach, przekształcających przestrzeń placówki. Kryteria przynależności, wskazane przez autora, określić można jako: bliskie – dalekie, przedmiotowe – symboliczne. Pracownicy badanych placówek manifestowali: zaangażowanie – brak zaangażowania; podjęcie – niepodjęcie pisania; dostrzeganie sytuacji do zmiany – niedostrzeganie; podejmowanie zmian lub zachowywanie *status quo*; podejmowanie refleksji – niepodjęcie refleksji; działanie – opór; uczenie się – nastawienie, by uczyć innych (rodziców); pomysł – brak pomysłu; stawianie pytań – brak pytań.

Rutyna powoduje zachowania defensywne, prowadzi do budowania „ciszy” wokół trudności i problemów powstałych w placówce (Castro 2004, s. 3). Nie sprzyja wprowadzaniu zmian, doskonaleniu nowych umiejętności, wiedzy. Pojęcie rutyny można odnieść do ustrukturyzowanego sposobu myślenia o działaniu w placówce, do pewności lub raczej braku wątpliwości w podejmowaniu poszczególnych zadań.

Zerwanie z rutyną umożliwia podjęcie innej możliwości komunikacji w placówce. Propozycją staje się budowanie relacji wymiany w zespole pedagogicznym, zdefiniowanie miejsca kierownika wśród pracowników, dotychczas charakteryzowanego najczęściej poprzez władzę i hierarchię w strukturze placówki. D. Castro (2004, s. 3) proponuje, by kierownik angażował się w bezpośrednie wykonywanie obowiązków pracowników (kierownik jako wychowawca w grupie dziecięcej).

Napięcia emocjonalne mogą wynikać z:

- subiektywnej zmiany pozycji w zespole metodycznym w relacji badacz–pracownik, kierownik–opiekunka, przełożony–podwładny;

– konfliktu poznawczego powstającego pomiędzy nową a starą koncepcją działania;

– podjęcia dodatkowych obowiązków zawodowych.

Dotychczasowa analiza danych wykazuje obecność, w podjętych działaniach, sytuacji zabarwionych emocjonalnie, które można określić mianem kryzysu w procesie kształtowania, transformacji wyobrażeń o relacjach dorosłego z dzieckiem, opracowywania nowej koncepcji pracy w placówce. P. Mercader i A. Ciccone (2003, s. 317) zwracają uwagę, że w procesie kształcenia w toku pracy zawodowej zachodzi zjawisko zarówno dekonstrukcji wiedzy, którą pragnie się opracować jako nową, jak i wiedzy, która staje się przeszłością. Kształcenie staje się „przejściem z jednej kultury wiedzy do innej”. Owemu procesowi przejścia towarzyszy kryzys emocjonalny i intelektualny, uruchamiane bowiem są mechanizmy obronne (emocjonalne – np. opór, intelektualne – np. „my już tak robimy”) chroniące tożsamość profesjonalną uczestników procesu kształcenia.

Poglądy P. Mercader i A. Ciccone pozwalają pełniej wyjaśnić, zaobserwowane w toku analizy informacji zawartych w dzienniku instytucjonalnym, związki teorii i praktyki budowane przez uczestników procesu doskonalenia. Związki te dotyczą drogi, dzięki której dokonuje się najprawdopodobniej aplikacja wiedzy zewnętrznej w polu praktyki, właśnie poprzez „*effet interpretatif*” uruchomiony w wyniku namysłu, refleksji nad praktyką, wówczas, gdy „wszystko mówi przez nas samych” (Mercader, Ciccone 2003, s. 316), gdy wiedza zewnętrzna staje się wiedzą własną. Interpretacja wiedzy zewnętrznej zapoczątkowana została przez pracowników w analizowanym działaniu, w obszarze fizycznej przestrzeni placówki (np. zorganizowanie dwóch pomieszczeń, w których dzieci mogą spożywać posiłki). Dokonywana przez pracowników obserwacja zachowania dzieci oraz działań dorosłych przynosiła refleksję dotyczącą przestrzeni społecznej (spokój, brak hałasu, respekt dla rytmu dziecka). Wiedza teoretyczna, dana zewnętrznym, znajdowała uzasadnienie w interpretacji działań w praktyce. Powracając do poglądów P. Mercader i A. Ciccone, odnotować należy, że „wiedza nie jest przedmiotem transmisji, jest przedmiotem konstruowania” (2003, s. 318). Dla pracowników placówki, odnajdujących się najpełniej w działaniu, w polu praktyki, istotne staje się przetworzenie wiedzy teoretycznej w wiedzę własną analizowaną poprzez praktykę. Analiza wypowiedzi pracowników żłobków pozwala, w świetle powyższych przesłanek teoretycznych, wskazać, że dokonując zmian w przestrzeni fizycznej i społecznej placówki rozpoczęli oni stawianie pytań o strategię działania, nie zaś o taktikę (Soulet 1996). Wiedza teoretyczna stanowić może element, pobudzający ciekawość, dowodzący prawidłowości obranego kierunku działania i zmniejszać niepokój, opór przed wysiłkiem intelektualnym.

P. Mercader i A. Ciccone (2003, s. 315–316) przypisują procesowi transformacji myślenia o praktyce zawodowej pojęcie deformacji, oduczenia się, przeżycia subiektywnego konfliktu. Zdaniem autorów cierpienie wywołane

uczestnictwem w kształceniu, przeżywana dezorientacja teoretyczna i metodyczna sprzyjają budowaniu tożsamości zawodowej pracowników. Projekt pedagogiczny stanowi sposób interpretowania teorii i praktyki przez pracowników, stanowi narzędzie budowania nowego porządku.

Teksty projektów zostały złożone przez 30 placówek (jeden żłobek został zlikwidowany), przez wszystkie, istniejące w danym momencie, żłobki w wielkim mieście. Dokonana powyżej analiza ram działania tworzonych przez pracowników w odniesieniu do zaproponowanej przez badacza koncepcji towarzyszenia w rozwoju, skłania do zastanowienia się nad powodzeniem lub ściślejszym efektem wieloletnich działań. Ujawnione wcześniej spostrzeżenie, że opiekunki dziecięce są zdecydowanie bardziej zaangażowane w proces projektowania i aplikowania koncepcji teoretycznej w polu praktyki niż kierownicy placówek jest oceną istniejącej sytuacji. Ocena w podejściu instytucjonalnym nie jest pożądanym sposobem komunikowania się badacza z pracownikami, ani też pracowników ze sobą. Jednak została sformułowana w odniesieniu do pewnej kategorii osób, kierujących placówkami. Jest to zaledwie punkt wyjścia do dalszej pracy – współpracy pracowników placówki. Aby podsumować spostrzeżenia, opisujące zachowania kilku kierowników w toku pracy nad projektem, można wskazać: dystansowanie się wobec realizowanych działań edukacyjnych – pozostawianie opiekunkom opracowywania tekstu projektu, niesporządzanie notatek podczas spotkań z badaczem, gdy opiekunki notowały wiele wypowiedzi badacza i innych uczestników rozmów, zaniechanie uczestnictwa w tych spotkaniach, brak aktywności lub niepojęmowanie tematów związanych z omawianą koncepcją teoretyczną i problemami rzeczywistości charakteryzowanymi przez analizę praktyki. Można zatem przypuszczać, że przez pewien czas nie organizowano w kilku placówkach zespołu, który wspólnie opracowuje projekt pedagogiczny.

Hierarchizacja relacji społecznych w placówce może być podtrzymywana lub minimalizowana przez kierownika. Postawienie kierownika w roli ucznia okazało się barierą, bo oto brak wyboru (obowiązek uczestnictwa) w odczuciu subiektywnym i trudności w przeorientowaniu swojego stanowiska mogły być odczuwane jako swego rodzaju degradacja. Lęki, niewiedza, rutyna, przekonanie o swoich racjach, wszystko to mogło stanowić elementy emocjonalnych trudności w podzieleniu wytwarzanych wyobrażeń. Nie zaakceptowano prawa do zadawania pytań, prawa do uczenia się przez całe życie, prawa do poznawania dokonań innych ludzi, innych instytucji w innych krajach. Nie zdefiniowano, czym jest praca zespołowa, nie uwzględniono również zespołu żłobków jako całości i kierowanej placówki jako części tej całości. Wydaje się, że niedostrzeżona została możliwość budowania swojej odrębności w pewnej całości i jedności. Spostrzeżenie, że w pierwszych wersjach projektów (w następnych niekiedy również) zabrakło „obecności” kierownika w treści tekstu, wydaje się potwierdzać nieakceptowanie prowadzonych działań edukacyjnych.

Przyczyn niesymetrycznych relacji kierowników z pracownikami poszukiwać można w relacjach z badaczem, który może nie wyraził dostatecznie jasno uzasadnienia dla opracowywania projektów pedagogicznych. Nie wskazał, że uzasadnienia dla opracowywania projektów poszukiwać należy w samych złobkach, w ich dotychczasowej praktyce, jej – krótko mówiąc – plusach i minusach. Może być tak, że koncentrowanie się w toku spotkań z badaczem na dyrektywności we wcześniej realizowanej koncepcji działania zostało odczytane jako krytyka i zamach na dotychczasową pracę. Tak nazwane przyczyny mogłyby być przyjęte, gdyby nie stwierdzenie, że większość kierowników dała sobie radę z sytuacją stawania się, od czasu do czasu, uczniem, włączyła się we współpracę ze swoim personelem, zaakceptowała możliwość (konieczność) opracowywania projektu, uczestniczyła aktywnie w spotkaniach z badaczem, prezentowała swoje zdanie, podglądy, doświadczenia. Był czas przeznaczony na pracę nad sobą i można powiedzieć, że wiele zespołów pedagogicznych wykorzystało go, by poznać propozycję zmian, przedyskutować ją ze sobą i w sobie. Nie oznacza to, że zaakceptowane zostało wszystko, co proponuje koncepcja teoretyczna towarzyszenia w rozwoju, ale podejmowana dyskusja, wyrażane wątpliwości pozwalają budować koncepcję działania w placówce, która nawiązuje do myśli polskich pedagogów i poglądów przedstawicieli innych krajów, ale przede wszystkim czyni tę koncepcję bliską współczesnym nurtom myślenia o wychowaniu. Każda zmiana potrzebuje czasu i działania „krok po kroku”. Ch. Schuhl (2004, s. 56–57), poddając analizie warunki rozpatrywania trudnej kwestii profesjonalnego działania wobec zjawiska łagodnej przemocy w placówce wskazuje, że hierarchia w relacjach między pracownikami winna być odczytywana w kategoriach zespołowości w pracy, całości podejmowanych w placówce zadań. Autorka dodaje, posługując się sformułowaniem o „prawdziwej zespołowej refleksji”, że może być ona możliwa, gdy zostanie zdefiniowana przez pracowników kwestia „zespołu”, „ekipy” – ludzi, którzy wspólnie pracują. Autorka, opisując sposób budowania definicji zespołu przez pracowników placówki, odwołuje się do zagadnień komunikacji międzyludzkiej oraz tego, co ludzie wnoszą do relacji z innymi, poprzez swoją osobowość. Niepowodzenia w pracy zespołowej pojawiają się w związku z problemami funkcjonowania placówki, jak też problemami osobowościowymi pracowników. Kwestia osobowości osób podejmujących działania edukacyjne może stanowić problem badawczy w przyszłości.

Na podstawie analizy uczestnictwa poszczególnych kategorii pracowników placówki w opracowywaniu projektu można postawić hipotezę dotyczącą jej „emocjonalnej struktury”. Hipoteza ta umożliwia wskazanie następujących elementów tej struktury:

- dyrektor placówki, który był wyrazicielem życzenia, który rozwijał życzenie w toku współpracy z badaczem, wyrażał zapał do służenia wsparciem emocjonalnym wszystkim uczestnikom działań edukacyjnych, ale nie stronił też od krytyki;

– kierownicy placówek, podporządkowani organizacji zespołu żłobków, mogli włączyć się w prace nad projektem, ale mogli też stosować taktykę dystansowania się od tych działań;

– opiekunki, w hierarchii organizacji będące ostatnim ogniwem, były głównym adresatem proponowanych zmian w polu praktyki. Podczas przygotowań do seminarium ogólnopolskiego ujawniły emancypujące walory pracy nad projektem placówki oraz swoją zgodę i akceptację dla przekształcania jej przestrzeni społecznej, działań w polu praktyki.

Można przypuszczać, że w toku działań edukacyjnych hierarchia w organizacji została naruszona przez badacza. Zbudowano nową strukturę nieformalną, niewidoczną w codziennym życiu placówki, w którą włączyły się osoby zainteresowane zadaniami proponowanymi przez badacza i dyrektora placówki. Nić porozumienia skrócono do ogniw: dyrektor, pedagog – badacz – opiekunki – niektórzy kierownicy.

W toku licznych rozmów z dyrektorem placówek badacz podejmował zadanie wyjaśnienia i zrozumienia dokonującego się procesu oddalania czy też niewłączania się osób, kierujących placówkami, w nurt działań edukacyjnych. Wydaje się, że kierownicy nie utworzyli dla siebie miejsca w przestrzeni, w której omawiano szczegółowe kwestie dotyczące relacji z dzieckiem. Analizowanie koncepcji towarzyszenia w rozwoju dotyczy bezpośrednio zawodowych zadań opieunki. Opiekunki szybciej poradziły sobie z emocjonalną niezgodą na nowe, dodatkowe obowiązki, ponieważ rozmawiając o swojej praktyce, swojej codzienności, zaczęły zauważać związki teorii i praktyki. Niektórzy kierownicy nie dokonali zdefiniowania siebie jako osoby, która może nadal uczyć się, uczestniczyć w procesie edukacji oraz siebie jako współuczestnika zespołu pedagogicznego, który ma w nim swoje zadania. W wypowiedziach kierowników, zanotowanych w toku spotkań z badaczem, pojawiały się sytuacje, gdy kierownik odwoływał się do opinii opiekunek w zakresie tematów związanych z organizacją pracy w grupie wychowawczej. Nie formułował wypowiedzi na podstawie własnych doświadczeń. Z analizy projektów w żłobkach francuskich wynika, że kierownik placówki pracuje razem ze swoimi współpracownikami w grupie wychowawczej, z dziećmi, przez kilka godzin w tygodniu. Dzięki temu nie ma możliwości zdystansowania się od codziennych zdarzeń dotyczących małego dziecka w placówce. W podsumowaniu można postawić hipotezę, że aktywność poznawcza opiekunek i kierowników, wymuszona zadaniem (opracowywaniem projektu), przeobrażała się w aktywność „sterowaną ciekawością” (Tokarz 1991), zdziwieniem, pytaniami, wątpliwościami. Niektórzy kierownicy mogli swoją aktywność poznawczą sprowadzić do oceny: „czy coś jest dobre, czy złe” – np. propozycja badacza (Clore 1999), interpretując postawione zadanie bardziej w kategoriach osobistych niż zawodowych.

Przeżycia emocjonalne pracowników tworzyły się na skrzyżowaniu tego, co wyobrażone (porządek i pewność dotychczasowej koncepcji działania) z tym, co

realne (premia za dobrą pracę i naruszająca porządek obecność badacza). Stany emocjonalne, co podkreśla J. M. Barbier (1991, s. 48–49), obecne są w procesie transformacji wyobrażeń. Ciekawość pozwala pracownikowi podejmować opracowywanie swoich wyobrażeń o działaniu w placówce. Emocjonalny opór utrudnia podjęcie procesu transformacji. Niepokój pojawia się wobec nowych, nieznanych zagadnień (wiedza, formy jej opracowywania – dyskusje, pisanie). Jest symptomem naruszonego porządku. Można powiedzieć, że uczucie niepokoju jest następnie ukierunkowane przez poszczególne osoby i zespoły pedagogiczne ku ciekawości lub ku oporowi przed podjęciem opracowywania zmian koncepcji działania. Stany afektywne, poprzez które człowiek interpretuje sytuację, poruszają jego wcześniejsze wyobrażenia: o sobie (np. jako kierowniku i jego autorytecie), o koncepcji działania (nie wymagającej zmian lub analizowanej krytycznie), o dziecku (które jest celem oddziaływań lub współtworzy rzeczywistość). Ustosunkowanie zespołów pedagogicznych wobec zmian staje się, w miarę rozpoznawania problemów i refleksji nad praktyką, bardziej zaawansowane bądź zmiany podejmowane są wolniej, zatrzymują się, są powierzchowne. W większości projektów odczytać można informację, że budowanie wyobrażeń o działaniu odbywało się poprzez obserwację dziecka i wdrażanie do praktyki przedyskutowanych propozycji teorii, czyli również poprzez emocjonalne zaangażowanie – ciekawość. Podsumowując kwestię emocjonalnych aspektów procesu tworzenia ram działania w placówce trzeba zaznaczyć, że zarysowano ten moment życia placówki, w którym doszło do zaburzenia równowagi w uporządkowanej dotychczas rzeczywistości i rozpoczął się proces budowania nowego porządku.

9.1.3. Rodzice – goście i uczestnicy życia placówki

Afektywne aspekty kształtowania ram działania w placówkach charakteryzuje pojęcie „otwartość dla obecności rodziców”. Pojęcie to odnosi się do kolejnego pojęcia, mianowicie zaufania rodziców do pracowników placówek, „przekonania ich samych, że dokonali dobrego wyboru, powierzając dziecko placówce”. Emocjonalne aspekty działania w żłobku dotyczą także zabiegania o współpracę z rodzicami w sprawach dziecka: „musimy bezustannie ich zachęcać, zapraszać, namawiać, by zechcieli z nami współpracować”. Zawierają również niezgodę na trudne sytuacje przeżywane przez wychowanka w rodzinie: „widać bezradność rodziców wobec własnych dzieci”. Emocjonalne aspekty działania pracowników placówek wobec rodziców, najbardziej syntetycznie mogą scharakteryzować słowa zamieszczone w jednym z projektów: „dziecko bezpieczne, radosne, swobodne, żłobek przyjazny rodzinie, rodzic spokojny i ufny”. Analiza treści projektów i wypowiedzi pracowników podczas spotkań z badaczem pokazuje związek pomiędzy pracą w kontekście atmosfery, w jakiej

budowane są relacje z rodzicami, a ich zaufaniem do pracowników placówki: integracja, współpraca, wiedza (informacje o dziecku), porozumienie, otwartość powodują, że rodzic przestraszony, bierny staje się „aktywny, spokojny, szczodry”.

Informacje zapisane w dzienniku instytucjonalnym, w toku rozmów z pracownikami ujawniają, że rodzice wymagają zaangażowania emocjonalnego pracowników, są wyzwaniem, zaburzają równowagę relacji (grzeczność, uprzejmość, konflikty), skłaniają do obmyślenia sposobu, jak „podejść do rodzica”. Rodzice prezentują spektrum zachowań: grzeczność – niegrzeczność. Sytuacje takie powodują zniechęcenie pracowników, przede wszystkim opiekunek, one bowiem najczęściej spotykają rodziców w sytuacjach mniej formalnych niż te, w których styka się z rodzicami kierownik. Wiedza o dziecku w rodzinie, zwłaszcza poznanie sytuacji dziecka w kontekście rodziny problemowej, rozpoznawanej poprzez obserwacje i analizę relacji rodziców i dziecka w żłobku (np. codzienne przyprowadzanie dziecka i przebieranie w szatni), jest dla pracowników żłobków przyczyną przeżyć emocjonalnych – niezgody na taką sytuację dziecka. Często niedostępność jego rodziców, niepodjęmowanie przez nich pomocy i współpracy na rzecz dziecka wywołuje poczucie bezradności.

Można powiedzieć, że w treści projektów przedstawiane jest pozytywne ustosunkowanie pracowników do przebiegu relacji z rodzicami – klientami, którzy legitymizują istnienie placówki, ale też powierzają jej swoje dziecko. Opisy sytuacji, jakie występują w codziennym życiu, pokazują rozdzźwięk pomiędzy wyobrażeniami i problemami w relacjach z poszczególnymi osobami korzystającymi ze żłobka. Na przykład nieporozumienia w wymianie informacji z rodzicami (Mozère 1992, s. 185) wskazują, że niepokój i obawy pracowników wywołane pytaniami rodziców pojawiają się najczęściej, gdy istnieje rozdzźwięk między wiedzą utworzoną a wiedzą opracowywaną na nowo lub niewiedzą (choćby budowana dopiero współpraca z placówkami doradztwa pedagogicznego).

Budowanie relacji społecznych określanych jako zrównoważone wymaga wyobrażenia sobie przestrzeni społecznej, w której osoby będą komunikowały się w warunkach określanych jako sprzyjający klimat porozumiewania się. Analiza wyobrażeń sformułowanych w projektach pokazuje, w przekonaniu pracowników, że rodzice mogą wiedzieć o dziecku mniej niż opiekunki, zatem trzeba im powiedzieć, nauczyć. Relacje z pewną kategorią rodziców wyobrażone są jako działania jednokierunkowe od pracownika do rodzica. Wyobrażenia o edukacyjnej misji żłobka wobec młodych (często) rodziców mogą przeszkadzać pracownikom w określaniu relacji z nimi. Przekonanie, że pracownicy zawodowi nie są jedynymi, którzy mają wiedzę na temat dziecka, ale mogą ją gromadzić i dzielić się z innymi (rodzicami), zdobywać informacje od rodziców na temat ich wiedzy o dziecku nie są w projektach wyraźnie artykułowane.

Kwestia bezpieczeństwa dziecka zawsze była obecna w rozmowie z pracownikami. Podkreślana jest również w projektach. Wynikać może z potrzeby

kontrolowania sytuacji, w których przebywa dziecko, z uwagi na podjęte zobowiązania wobec rodziców. Bezpieczeństwo dziecka (znacznie bardziej w sensie fizycznym) obecne było w dawnej koncepcji działania oraz wskazywane jest w analizie nowej propozycji teoretycznej. Dbłość pracowników o bezpieczeństwo dzieci może (zwłaszcza w sytuacji, gdy opiekunka pozostaje sama z dziećmi po południu) orientować (utrudniać) ich relacje z rodzicami.

Zaczerpnięte z psychologii pojęcie „klimat porozumiewania się”, pozwala charakteryzować emocjonalne aspekty przestrzeni społecznej tworzonej przez rodziców i pracowników. Budujące go werbalne i niewerbalne komunikaty uczestników relacji mogą przekazywać informacje aprobujące (np. przyprowadzenie przez opiekunkę dziecka do szatni i krótka rozmowa z mamą) i nie aprobujące – np. wypuszczenie dziecka przez drzwi i powrót opiekunki do sali zabaw (Adler, Rosenfeld, Proctor II 2006, s. 334). Sprzyjający klimat porozumiewania się charakteryzowany jest przez szacunek, aprobatę, aktywność w poznawaniu drugiego człowieka i jego sytuacji (zbieranie informacji dodatkowych, wyjaśnianie, zrozumienie), czyli takie działanie, które pozwala niwelować bariery komunikacyjne tworzone przez obie strony relacji. Autorzy (Adler, Rosenfeld, Proctor II 2006) pokazują metodyczne sposoby „tworzenia dobrego klimatu” i „przekształcania złego klimatu” w relacjach interpersonalnych. Propozycje te odnoszą się do wiedzy i umiejętności w relacji „twarzą w twarz”. W projektach pedagogicznych autorzy wiele miejsca poświęcają budowaniu otwartości placówki, natomiast mniej na kształtowanie predyspozycji indywidualnych każdego pracownika. Rozwijanie wiedzy i umiejętności pracowników żłobków we wspomnianym obszarze stanowi zadanie na przyszłość.

9.2. Aspekty aksjologiczne ram działania

9.2.1. Wiedza i refleksja nad praktyką

Podjmując kwestię aksjologicznych odniesień tworzonych ram działania społecznego, dokonywanych siłami pracowników badanych placówek, należy zastanowić się nad możliwym do przyjęcia stanowiskiem ujmowania wartości. Analiza publikacji poświęconych podejściom instytucjonalnym pokazuje, że przekształcanie przestrzeni społecznej placówki dokonuje się poprzez tworzenie, przeobrażanie, wytwarzanie, zmianę wyobrażeń społecznych, jednostkowych i zespołowych, podzielanych, dotyczących koncepcji działania w placówce. Z punktu widzenia przetwarzania przestrzeni społecznej placówki i celu owego przetwarzania – powstania innej kultury praktyki, nowej koncepcji działania – dokonuje się mediacja pomiędzy cechami instytucji zewnętrznej i instytucji wewnętrznej, oraz pomiędzy tym, co utworzone i w trakcie tworzenia. Dynami-

ka mediacji zachęca do przyjęcia poglądu, że wartości rodzą się w relacji jednostki z samą sobą, z innymi, w kontekście środowiska (Marynowicz-Hetka 2003c), że towarzyszą ludzkiemu działaniu, nie zaś wyznaczają je. Podobne stanowisko przedstawia J.-M. Barbier (2006, s. 272), charakteryzując wartość jako wyobrażenie finalizujące, „jakie podmiot stara się wytworzyć u adresatów jakiegoś komunikatu”. Powyższe ujęcie wartości wpisuje się w budowaną przez pracowników i badacza przestrzeń edukacyjną, w której dokonywała się mediacja. E. Marynowicz-Hetka (2003 c), charakteryzując kwestię tworzenia instytucji symbolicznej, zwraca uwagę, że perspektywa pedagogii instytucjonalnych zachęca do spożytkowania relacyjnej koncepcji wartości w przyglądaniu się procesowi przekształcania przestrzeni społecznej placówki. Wtedy bowiem możliwe jest włączenie się badacza i pracowników w ustalanie, uzgadnianie aksjologicznych aspektów działania. Przedmiot mediacji najkrócej można określić na kontinuum o biegunach metaforycznie określających relacje dorosłego i dziecka: „być naprzeciwko” (dyrektywność prezentowana przez pracowników w pierwszym etapie współdziałania) – „być Obok” (niedyrektywność prezentowana przez badacza, opracowywana przez praktyków). Porozumiewanie się, wymiana poglądów, nawet uzgadnianie, służą budowaniu procesu transformacji wyobrażeń pracowników, odnajdywaniu sensu w dokonujących się zmianach koncepcji działania lub możliwych do zmiany w przyszłości. Badacz uczestnicząc w tym procesie również uczył się.

Przedmiotem mediacji była wiedza. Wiedza wykorzystywana w praktyce – określana jest przez L. Mozère (1992, s. 184) jako władza wiedzy ukonstytuowanej w polu praktyki. Na przykład wiedza pracowników o oczekiwaniach rodziców wyrażonych pytaniem: „czy dziecko zjadło?” wywoływała w dotychczasowych ich wyobrażeniach konieczność karmienia dziecka, by móc twierdząco odpowiedzieć na oczekiwania użytkowników placówki. Wydaje się, że na podstawie analizy treści projektów, a przede wszystkim kwestii dotyczących rozumienia istoty koncepcji towarzyszenia w rozwoju dziecka, można przypuszczać, iż pracownicy – z punktu widzenia zwerbalizowanych celów finalnych – przyjmują nową jakość myślenia o działaniu. Podzielanie przez daną grupę zawodową wyobrażeń aksjologicznych pozwala postawić pytanie o podstawy aksjologiczne aktywności wychowawczej (Marynowicz-Hetka 2003c; 2006) osób tworzących tę grupę, o zasadność celów działania i ich modyfikowania. Powracając do wskazanego wcześniej kontinuum charakteryzującego koncepcję relacji z drugim człowiekiem: być naprzeciw – być obok, można powiedzieć, że w toku uczestnictwa pracowników w przestrzeni edukacyjnej budowali oni wyobrażenia aksjologiczne, orientujące ich działanie, m. in., w odniesieniu do procesów, jakie zachodzą w relacjach społecznych, mianowicie wymiany czy władzy.

Jak wskazano wcześniej, badacz otrzymał od dyrekcji placówek list dający opis – własnymi słowami pracowników – odczuć i zaobserwowanych efektów

projektowania zmian koncepcji działania w tych placówkach. W liście zawarto zdanie, podkreślające, że poprzez projektowanie koncepcji działania w duchu towarzyszenia, pracownicy odkryli znaczenie relacji z dzieckiem „tu i teraz”, osadzonej w sposobie myślenia o dziecku jako osobie. W niedyrektywnych podejściach do budowania relacji z dzieckiem, owo „tu i teraz” jest swoistym wskazaniem dostrzegania chwili (Soulet 1996). Określa też wysiłek wychowawcy w doprowadzeniu do spotkania dwóch logik działania – projektu globalnego, definiującego koncepcję działania wychowawcy, i jego pierwszej reakcji na zdarzenie. Zewnętrzne reguły budowania relacji z dzieckiem, z małym dzieckiem, wytwarzają dystans emocjonalny, umieszczają dziecko w grupie innych wychowanków, pokazując mu sposób zachowania jednakowy dla wszystkich. Stworzenie dziecku warunków pobytu w sytuacjach nie uregulowanych od początku tylko regułami zewnętrznymi, pozwala mu przebywać w środowisku zbliżającym się do naturalnego środowiska społecznego. W nim dziecko może spotkać sytuacje konfliktowe, ale też spokój i czas na uczenie się i zabawę swobodną.

Przypominając pojęcia sfery prywatnej i sfery publicznej można powiedzieć, że w analizowanych projektach pedagogicznych pracownicy „otworzyli” możliwość respektowania dziecięcej sfery prywatnej. Powoli, budując proporcje, np. aktywności zorganizowanej i zabawy swobodnej dziecka na korzyść swobody, własnego rytmu w zabawie, własnej inwencji i ciekawości kierującej zabawą, pracownicy zwalniają dziecko z przypisywanej mu dotychczas odgrywanej roli ucznia, odbierającego wiedzę. Dziecko uczy się, bawiąc. Można powiedzieć, że pracownicy odkryli czasownik zwrotny charakteryzujący aktywność dziecka, jego inwencję i wybór – dziecko bawi się, rozwija się.

Doskonalenie umiejętności, wzbogacanie wiedzy przez pracowników badanych placówek było zarówno przedmiotem zachęty ze strony dyrekcji, jak i działaniem podejmowanym przez pracowników, zanim badacz włączył się w życie placówki. Uczenie się, zdobywanie wiedzy było zadaniem wpisanym zwyczajowo w wykonywanie obowiązków zawodowych pracowników. Miało swoje formy, swój czas realizacji, swoje cele. Odnosiło się do przedmiotowo ujmowanego warsztatu pracy opiekunki (por. rozdz. 3). Wyobrażenie efektów doskonalenia warsztatu pracy dotyczyło zwiększenia zasobu pomysłów na zabawy, pomoce, dekoracje oraz zwiększenia różnorodności proponowanych dzieciom, jak też rodzicom, form zorganizowanej aktywności.

Analiza treści projektów pedagogicznych, z punktu widzenia ujawnionych w nich przez autorów aksjologicznych aspektów działania, może ukazać kwestię doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników w nowym dla autorów świetle. Wyobrażenie efektów doskonalenia może odnosić się do myślenia o tym, jakim jest się człowiekiem wobec dziecka, dla dziecka i z dzieckiem? jak buduje się relacje z nim? jak ten proces przebiega? czego oczekuje dziecko w danej, konkretnej sytuacji? Pozwala również stawiać pytania o znaczenie

wytworów zabawy, jej efektów zachowanych przez dziecko w pamięci lub też zapomnianych. Pozwala coraz bardziej akcentować zachodzące wydarzenia w ich przebiegu, jako proces przeżyć, nie tylko widoczne efekty.

Analiza treści projektów pozwala wyłonić wyobrażenie dziecka możliwe do zweryfikowania poprzez odniesienie do literatury psychologicznej (Schaffer 1994a, b; Birch 2005). Dziecko uczy się podejmować wysiłek, znosić wysiłek, myśleć, analizować, oceniać, dostosowywać działania do swoich możliwości, zmagać się ze swoimi ograniczeniami, ponawiać próby, być skupionym, skoncentrowanym, powracać do podjętego działania, by je powtórzyć, eksplorować dalej swoje umiejętności – również samodzielnie. Proces transformacji wyobrażenia o dziecku jako osobie, która pokazuje swoje oczekiwania wobec dorosłego, można przedstawić na przykładzie obmyślenia przez opiekunki podziału dużej grupy wychowawczej na mniej liczne grupy, który z uwagi na etapy działań innowacyjnych przedstawia się następująco:

Etap I – postawienie pytania praktyce: czy przyklejanie emblematów, dawanie szarf jest dawaniem dzieciom wyboru, nawet gdy odbywa się jako zabawa w dobrej atmosferze?

Etap II – odkrycie w praktyce zachowania dzieci, gdy pozostawia się im swobodę wyboru, ilustruje wypowiedź jednej z opiekunek: „dzieci przyzwyczajają się do danej opiekunki i gdy ta pyta: kto pójdzie bawić się z nią, na ogół te same dzieci idą do niej”.

Etap III – obecne jest zwerbalizowane wyobrażenie: „trzeba zaufać dziecku”, dać mu możliwość wyboru i swobody działania.

Powyższy przykład może wskazywać, że koncepcja towarzyszenia w rozwoju przedstawia określony aspekt wiedzy o relacjach wychowawcy i wychowanek, wykorzystany w praktyce. Wiedza ujęta jako wartość, pozwalająca poprzez jej poznawanie uczestniczyć w kulturze, w ruchu intelektualnym, wymaga jej przyjęcia, aktywnego ustosunkowania się – akceptacji, krytyki, refleksji. Wiedza tworzona to cecha procesu przekształcania przestrzeni społecznej placówki, kompetencji podmiotu działającego – „nie kończącej się pracy nad sobą” uczestników zespołu pedagogicznego placówki. Można jej budowanie syntetycznie przedstawić w pewnym cyklu intelektualnego namysłu nad polem działania – poznawać, poddawać refleksji, rozmawiać, uczyć się, tworzyć przestrzeń edukacji dla siebie – pracownika, dla zespołu pedagogicznego.

Wiedza teoretyczna wniesiona przez badacza, we wspólnie z pracownikami dokonywaną analizę pola praktyki, proponowała odmienne, od realizowanej koncepcji działania, stanowisko wobec organizacji przestrzeni społecznej i fizycznej, w której przebywa małe dziecko. Wiedza teoretyczna stanowiła dla pracowników propozycję radykalnej zmiany wyobrażeń lub dotyczyła wcześniejszych przekonań, działań niedyrektywnych realizowanych w nurcie koncepcji dyrektywnej. W związku z tym wiedza teoretyczna i działania edukacyjne, które pozwalały pracownikom tę wiedzę opracowywać, stanowiły zarówno barierę,

jak i warunek sprzyjający uczestnictwu pracowników w kulturze wiedzy. Dla postawienia hipotezy o znaczeniu, jakie pracownicy nadawali dokonywanym zmianom w swoim myśleniu o koncepcji działania w placówce, potrzebne jest odniesienie się do ujawnianych ustosunkowań emocjonalnych wobec działań edukacyjnych. Na podstawie analizy treści projektów oraz dziennika instytucjonalnego można wskazać trzy kategorie ustosunkowania się pracowników do możliwych zmian koncepcji działania:

- wiedza i jej opracowywanie zanadto zaburzały dotychczasowy porządek, utrudniały odniesienie propozycji edukacyjnych do siebie – pracownika;
- wiedza zdobyta wcześniej (znajomość koncepcji Montessori, Freineta) sprzyjała dystansowaniu się wobec działań edukacyjnych realizowanych w placówkach: „już tak się robi”;
- wiedza, trafiająca we wcześniejsze przekonania, sprzyjała odkryciu, że ktoś też myśli podobnie, pozwalała rozwijać i uprawomocnić dotychczasowe działania niedyrektywne.

Można powiedzieć, że transformacja wyobrażeń o działaniu w polu praktyki to „przekraczanie” granic dotychczas akceptowanego porządku świata, a także wartości, które towarzyszyły działaniu w owym porządku. Za E. Marynowicz-Hetką (2003c) można przywołać pogląd L. Lavelle’a, że wartość jest zerwaniem z dotychczasowym porządkiem. Wiedza teoretyczna, wiedza własna pracowników, a w szczególności poddawanie tej wiedzy refleksji przygotowuje ich do podejmowania decyzji o zerwaniu, o wyborze właściwości relacji z drugim człowiekiem (symetryczne, asymetryczne). Przygotowuje ich również do zmiany ustosunkowania się wobec siebie jako podmiotu uczącego się, pozwalając uczestniczyć w tworzeniu ram aksjologicznych działania w placówce. Ramy te, a raczej ich tworzenie, można w projektach pedagogicznych odczytać na podstawie pojęć:

- dawanie – branie;
- dekonstrukcja relacji asymetrycznych dziecka i dorosłego;
- analizowanie zależności i niezależności dziecka od dorosłego w placówce;
- rekonstrukcja relacji z dzieckiem w celu jej równoważenia, zachodzenia wymiany;
- przyjmowanie perspektywy dziecka w formułowaniu celów działania w placówce.

Zespół pedagogiczny placówki to ramy przestrzeni edukacyjnej, w której dokonuje się analiza własnej praktyki w zespole współpracowników, nie tylko z udziałem badacza. Zaliczony został do wartości uznanych przez autorów projektów, nie ma bowiem znaczenia jedynie jako element warsztatu metodycznego pracownika, lecz jako przestrzeń społeczna wypełniona relacjami społecznymi. Przedmiotem analizy są wyobrażenia podzielane przez zespół. Owo podzielanie, wspólnota myślenia o działaniu, uczestniczenie w pracy nad transformacją, „strukturyzacja umysłowa” w toku wspólnej pracy, zachodzi

w umyśle każdej osoby z osobna, bo dotyczy ideologii działania, przekonań organizujących działanie, ale dokonuje się poprzez udział w pracach zespołu osób. W tekstach projektów uwidocznione są cechy zespołowego uczenia się i tworzenia kultury praktyki, działania: „spotykać się, rozmawiać, obserwować, poznawać siebie nawzajem, omawiać błędy”. Wskazywane są też efekty takiego sposobu komunikowania się ze współpracownikami. Dotyczą one intelektualnych „korzyści” opracowywania projektu (wiedza, analiza i ocena praktyki, „głębsze zrozumienie zachowań dzieci”), metodycznych (wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów, poszukiwanie pomysłów), wolicjonalnych („ogólna mobilizacja w myśleniu i działaniu”, „motywowanie do coraz lepszej pracy”), emocjonalnych („integracja pracowników”, „poczucie oparcia, zaufania”). Na podstawie analizy treści projektów możliwe jest przybliżenie wyobrażeń pracowników o budowaniu zespołu pedagogicznego w placówce. Jest to praca zespołowa i indywidualna – jej cel stanowi poszukiwanie wiedzy (metodycznej, teoretycznej, własnej). Rozumiana jest też jako wysiłek systematyczny, mobilizujący, stanowiący siłę pracowników placówki („trzeba się uczyć”), dobrze zorganizowany (miejsce, terminy, czas trwania, etapy realizacji), uporządkowany.

Zmiana (koncepcji działania) jest ujmowana w treści projektów jako proces przeobrażeń „myślenia, działania, odkrywania, uczenia się”. Zmiany, jakie zachodzą – zdaniem pracowników w ich placówce – „sprzyjają większemu komfortowi dzieci”, ale też „lepiej jest pracownikom”. Zmiana koncepcji działania przedstawiona jako droga od dyrektywnego do niedyrektywnego charakteru relacji społecznych dziecka i dorosłych w placówce jest pojmowana przez autorów projektów jako „zjawisko” dokonujące się w żłobkach.

W związku z akceptacją dokonującej się zmiany inaczej formułuje się cel podjętych działań edukacyjnych – od filozofii „mieć” do filozofii „być”. Pojawia się w tekstach cel: profesjonalizm. Opisany jest jako „zmiana siebie”, „by tworzyć optymalne warunki rozwoju dziecka, samodzielnego poznawania świata”. Podkreślana jest również odpowiedzialność „za przygotowanie do pracy” i „zmianę sposobu myślenia”, zdobywaną wiedzę, wykonywaną pracę. Profesjonalizm opisany jest także poprzez refleksję nad praktyką, rozumianą jako „praca nad sobą dorosłego, by zrozumieć dziecko”. Pojęcia takie, jak autonomia, reguły życia społecznego i swoboda, samodzielność, twórczość, wybór, decyzja, komunikacja w odniesieniu do dziecka, to nie tylko wiedza w sensie teoretycznym, ale również sposobność zmagania się dorosłych ze sobą w sensie intelektualnym i emocjonalnym, by zaakceptować je w sobie jako możliwe, pożądane zachowania dziecka.

L. Mozère (1992) w publikacji pod znaczącym tytułem *Wiosna w żłobkach* dokonuje analizy transformacji koncepcji działania w żłobkach we Francji, po roku 1968. Autor wskazuje, że „pisać o żłobkach, to pisać o dorosłych”, o ich pracy, o tym, by budowali zespół współpracowników, dojrzali zespół. To

znaczy taki, w którym relacje społeczne wytwarzają bliskie związki pomiędzy ludźmi w sensie profesjonalnym, sprzyjając odwadze stawiania pytań, rozmowom, dyskutowaniu pomysłów, otwartemu omawianiu zdarzeń, nawet dramatycznych. Wskazana konfiguracja cech zespołu pracowników różni się od konfiguracji cech grupy pracowników, w której komunikacja organizowana jest poprzez hierarchię, sympatie, doraźne interesy (np. więcej czasu, gdy położy się dzieci szybciej spać). W analizowanym przez autora zespole pedagogicznym żłobka rozpoczęto rozmawiać ze sobą naprawdę, bez lęku o ocenę, osobiste poruszenia emocjonalne, zminimalizowano poczucie relacji zhierarchizowanych, zbudowano reguły swobodnej ekspresji werbalnej, zaczęto prosić siebie wzajemnie o radę, oczekiwano na spotkania z innymi, rozpoczęto prowadzenie „wspólnego życia” w placówce, uczono się, by wiedzieć.

Przystępując do opracowywania projektu pedagogicznego zakładano, że stanie się on narzędziem działania i myślenia o praktyce w zespole pedagogicznym placówki, wspólnym celem jej opracowywania, a w przyszłości ewaluacji. Jednak nie zawsze, jak wskazywały w swoich wypowiedziach opiekunki lub kierownicy, oraz jak obserwował to badacz, nie wszyscy pracownicy akceptowali pracę nad projektem bądź też podejmowali starania, by realizować działania, odnoszące się do innej koncepcji relacji z dzieckiem. Jak wskazuje D. Mellier (2000, s. 104), brak bezpośredniej obecności badacza w toku pracy z zespołem pedagogicznym placówki może powodować, że projekt może stać się jedynie wytworem „formalnym” oddalonym od realizowanej praktyki. Badacz spotykał się bezpośrednio z kierownikiem i jedną opiekunką, a te osoby spotykały się z pozostałymi pracownikami. Może być tak, że wizja kierownika nie sprzyjała ukazywaniu na kartkach tekstu projektu „bazy wyobraźniowej” (Mellier 2000, s. 104) dotyczącej celu wspólnego dla wszystkich żłobków przedsięwzięcia – aplikacji innej koncepcji teoretycznej i transformacji wyobrażeń, tworzenia nowych ram działania. Może też być tak, że dwudziestokilkuletnia praca zawodowa budzi przekonanie, iż pracowało się dobrze i nie trzeba wszystkiego zmieniać. Jak jednak analizować treść projektu placówki opiekuńczo-wychowawczej, by można było powiedzieć, że jego treść nie ma charakteru tylko formalnego, administracyjnego?

Jednym z kryteriów wskazywanych przez samych autorów jest stawianie w tekście pytań o znaczenie zmieniającej się praktyki, o dobro dziecka w toku przeobrażeń w myśleniu dorosłych o relacjach z nim. Kolejnym kryterium jest budowanie wyobrażeń o działaniu na podstawie przykładów z praktyki, poddaniu ich w tekście autoanalizie, często w odniesieniu do kontinuum dyrektywność – niedyrektywność, ograniczanie swobody – swoboda, ograniczanie inwencji dziecka – respekt dla jego wyborów i pomysłów. Kolejnym kryterium jest pojęcie kompetencji, które rozumiane za J.-M. Barbier (za: Marynowicz-Hetka 2006, s. 474) pozwala nazywać i mówić o tym, co się robi. Kompetencje mają charakter wyobraźniowy. Powołując się na poglądy

S. Staub-Bernasconi (1989, s. 271–272), dotyczące kompetencji profesjonalnie działającego wychowawcy, można wskazać ich wyobraźniowy charakter. Autorka bowiem, pojęciem kompetencji określa umiejętność stawiania pytań o przedmiot działania, o jego istotę, znaczenie, poznawania go poprzez diagnozę lub/i projektowanie, uzasadniania podejmowanych działań z uwagi na przyjętą filozofię działania, jak też doboru metodycznych aspektów działania spójnych z powziętą orientacją teoretyczną i społecznym kontekstem działania.

Podejmując próbę analizy treści projektów pedagogicznych z uwagi na wskazane powyżej kryteria można powiedzieć, że droga przebyta wspólnie przez pracowników i badacza sprzyjała:

- odkrywaniu tego, co bolesne (krytyka własnej praktyki) – podmioty zaangażowane emocjonalnie;
- budowaniu własnej wiedzy, poprzez własne zdziwienie i odkrywanie rzeczywistości, a także dziecka, takimi, jakimi są – podmioty poznające, odkrywające, uczące się;
- zaangażowaniu w zmiany, co pozwalało utwierdzać się w powziętych działaniach, wysiłku, pracy – podmioty zaangażowane;
- utrwalaniu nowych aspektów praktyki oraz akceptowaniu istnienia utworzonych aspektów praktyki, by poddać je analizie i zmianom – podmioty krytyczne.

9.2.2. „Być Obok” – być naprzeciw

Przekształcanie środowiska, w świetle poglądów H. Radlińskiej, charakteryzują dwie cechy, mianowicie, proces ten dokonuje się poprzez „siły” ludzi tego środowiska (zaangażowanie, pracę pracowników, użytkowników, klientów) urzeczywistniane w imię „ideału” (koncepcji teoretycznej), orientującego działania jednostkowe i grupowe. Jednocześnie w literaturze podkreślana jest kwestia władzy, która wpisana została w życie. Władza jest niezbędna do działania w zespole (Barus-Michel, Enriquez 2002, s. 213). E. Marynowicz-Hetka w podręczniku pedagogiki społecznej podnosi kwestię aksjologicznego modelu podejmowania decyzji w relacjach pracownika placówki i jej użytkownika. W omawianej przez autorkę, za J. Gosselin (Marynowicz-Hetka 2006, s. 462–463), kwestii osoby kluczowej, pozwalającej analizować kierunek budowanych przez wychowawcę i wychowanka relacji, ich symetryczności lub asymetryczności, wskazana została możliwość usytuowania rozumienia tego pojęcia nie tylko w kimś (np. opiekunka, kierownik), ale też w czymś (np. prawo). Na podstawie dotychczasowej analizy działań edukacyjnych podejmowanych przez pracowników żłobków, można stwierdzić, że kluczową kwestią rozpatrywaną przez nich oraz przez badacza była wiedza (teoretyczna, własna). Wiedza pozwalała pracownikom analizować swoją praktykę, a następnie

projektować działanie w zmienionym kontekście teoretycznym. To za pośrednictwem wiedzy dokonuje się przeniesienie akcentu z dorosłego (opiekunki, rodzica) jako osoby kluczowej. Wskazanie osoby kluczowej (pracownik jako osoba kluczowa, Inny oraz nieobecny jako osoba kluczowa) związane jest, zdaniem E. Marynowicz-Hetki (2006, s. 462), z określeniem osoby podejmującej decyzje oraz kontekstu władzy, w której te decyzje są podejmowane.

Podjęta w pracy, przez badacza i pracowników żłobków, metoda badanie – działanie – kształcenie odwołuje się do demokratycznych sposobów komunikacji, do mediacji nad problemami praktyki i teorii, do zespołowego podejmowania przekształcania przestrzeni społecznej placówki. Stąd poszukiwanie takich koncepcji władzy, które pozwalałyby odnieść się do zdarzeń, zachodzących podczas współpracy badacza i placówek oraz podjętego kierunku kształtowania kultury praktyki jako towarzyszenia w rozwoju. J. Barus-Michel i E. Enriquez (2002) proponują pojęcie władzy strategicznej i kooperatywnej. Władza strategiczna związana jest z osobą kluczową nieobecną (dyrektor placówki), która nie uczestniczy bezpośrednio w wykonywaniu zadań dla i z użytkownikami placówki. Ta osoba podejmuje zadanie planowania i organizowania działań placówki w perspektywie długoterminowej (wizja działania placówki, kierunki przeobrażeń, globalne problemy i oczekiwania klientów, użytkowników). Realizując władzę strategiczną dyrektor zna (rozpoznaje) kompetencje, motywacje swoich pracowników, ale też procesy nieuświadomione przez nich, które zachodzą w placówce i mogą zakłócać jej działania (konflikty, hierarchia). W swojej wizji rozwijającej się placówki dyrektor podejmuje decyzje tak, aby mobilizować siły pracowników np. poprzez edukację, we współpracy z uczelnią wyższą, poprzez odwoływanie się do wiedzy.

Władza opierająca się na kooperacji związana jest z Innym jako osobą kluczową. Autorzy (Barus-Michel, Enriquez 2002, s. 218–220) wskazują liderów (kierownik, opiekunki), którzy podejmują zadanie animowania zespołu pracowników. Osoba lidera charakteryzowana jest jako ktoś, kto pomaga budować przestrzeń edukacji, wymiany, analizy praktyki, ktoś, kto słucha, rozmawia, ułatwia identyfikację i antycypowanie problemów, m. in. poprzez swobodę ekspresji słowa, dobrą komunikację w zespole, podejmowane zadania (np. edukacyjne, projektowanie). Lider nie podejmuje decyzji, natomiast tworzy warunki, by zapadały one w zespole, wypracowane przez zespół.

Wydaje się, że dwie wskazane kategorie władzy odnoszą się do demokratycznych sposobów komunikacji w zespole placówki. Pozwalają pracownikom, po pierwsze, kształtować kulturę praktyki, nawiązując tym do rozwoju organizacji i realizacji wizji osoby kluczowej nieobecnej; po drugie, pozwalają tworzyć zespół, który dokonuje analizy codziennych problemów związanych z polem praktyki, podejmuje prace nad projektowaniem koncepcji wychowania, doskonalenia swoich kompetencji. Można przypuszczać, że takie usytuowanie osoby kluczowej pozwala przenieść akcent z dorosłego, czyli pracownika, rodzica jako

„ja – osoba kluczowa” (wiedzącego, planującego, realizującego plan) na Innego i nieobecnego, w odniesieniu do których pracownik sytuuje się jako podmiot uczący się, aranżujący, poznający, krytyczny, refleksyjny. Z punktu widzenia przedmiotu zainteresowań niniejszej pracy projekt pedagogiczny pozwala, w toku projektowania, określić „miejsce” dziecka w placówce, „miejsce” dorosłego wobec dziecka (choć słowo miejsce jest niedoskonałe w opisywaniu relacji pomiędzy wychowankiem i wychowawcą), miejsce żłobków wśród innych placówek, z którymi mogą one współpracować, stosunek pracowników żłobków do współczesnej wiedzy o dziecku w placówce. Opracowywanie projektu pedagogicznego stanowi próbę osadzenia działań żłobka w pewnej koncepcji teoretycznej, ułatwiającej mówienie o tym, co się robi, jak i dlaczego. Wskazanie dorosłego jako osoby kluczowej w koncepcji działania w placówce ujawniło, że jego wyobrażenia tworzyły kulturę działania zorientowaną na realizację oczekiwań dorosłych – rodziców, kierownictwa, opiekunek – w imię dobra dziecka. Na przykład, wyobrażenia pracowników o oczekiwaniach rodziców sprzyjały organizowaniu występów dzieci podczas uroczystości. Wskazanie wiedzy (wiedzy dotyczącej małego dziecka i relacji dorosłego z nim) jako atrybutu osoby kluczowej poszerza dorosłym perspektywę spojrzenia na pole praktyki, czyli pozwala zapoczątkować zmianę wyobrażeń o działaniu, tworzyć kulturę działania, wnoszącą dążenie ku symetryczności, wzajemności w relacjach z dzieckiem, z rodzicami, z zespołem pedagogicznym. Pracownik uczy się dziecka, stara się je rozumieć, stawia pytania: co? jak? dlaczego? po co? buduje ramy dla obecności dziecka w placówce, a nie szczegółowy plan, rytm placówki, uwzględnia rytm dziecka. Pracownik buduje w sobie przekonanie, że warto podjąć pracę nad sobą, by zrozumieć dziecko. Podejmuje tym samym odpowiedzialność za swoje działanie spójne, orientowane przez aktualną wiedzę, za aranżowanie sytuacji, tworzenie warunków do budowania zrównoważonych relacji z małym dzieckiem.

W toku rozmów badacza z pracownikami oraz w pierwszych wersjach projektów, dobro dziecka definiowane było przez badanych w kategoriach emocjonalnych: atmosfera domowa, miłość, oraz intelektualnych: „dzieci dużo potrafią”. W analizowanej wersji projektów pojawia się, artykułowany w metodycznych opisach propozycji działań, szacunek dla dziecka. Odczytać go można z, wyróżnionych w toku analizy treści, następujących kwestii:

- dobro dziecka – dokonuje się przewartościowanie tego pojęcia. Dziecko w przestrzeni społecznej „odzyskuje” możliwość jej współtworzenia. Pracownicy dostrzegają jego kompetencje w budowaniu relacji z dorosłym oraz w organizowaniu tej przestrzeni na swój własny – bogaty, skomplikowany, naturalny – sposób;

- dobro placówki – dobry odbiór społeczny, prestiż placówki dla małego dziecka, od zmiany w sensie fizycznym (żłobek barwny, otwarty, dobrze wyposażony) i spektakularnym (zorganizowane przedstawienia realizowane

przez dzieci, z udziałem mediów) do zmian w sensie mentalnym (uczenie się, opracowywanie zmiany koncepcji działania). Dziecko odzyskuje przestrzeń społeczną w placówce dzięki pracy dorosłych nad sobą – wiedzy, kształtowaniu siebie, artykułowaniu celów finalnych z uwagi na dziecko;

– dobro pracownika – integracja zespołu pedagogicznego wokół problemów praktyki, rozwijanie kompetencji zawodowych, kultury działania, siebie jako wątplącego praktyka, dostrzeganie problemów codzienności tkwiących we własnych kompetencjach pracownika, wyobrażeniach o działaniu, nabywana umiejętność globalnego podejścia do kwestii koncepcji działania placówki.

Na podstawie dotychczasowej analizy procesu transformacji wyobrażeń pracowników o przestrzeni społecznej, w której działają, można powiedzieć, że dokonuje się odkrywanie dziecka – budowanie wyobrażeń, że dziecko, jego zachowania, informują dorosłego o jego oczekiwaniach. Komunikacja niewerbalna jest ważnym elementem relacji dziecka i dorosłego. Autonomia dziecka, jego niezależność, wprowadzają inną kategorię zaangażowania dorosłego w relacje z nim – od aktywizmu, planu, dorosłego jako centralnej postaci zdarzeń, jego satysfakcji z dobrze przeprowadzonych zabaw, zjedzonego posiłku, do emocjonalnej obecności obok dziecka. Odkrywanie dziecka przez dorosłego w placówce związane było z budowaniem proporcji w bliskości i w oddaleniu, bezpieczeństwie i samodzielności, organizowaniu życia i organizowaniu warunków do życia w placówce, zależności i niezależności, organizowaniu działań w grupie, dla grupy i dla dziecka, refleksji nad powszechnym przekonaniem, że dzieci oczekują, by dorosły coś zaproponował, by uczestniczył w zabawie z nimi. Początkiem procesu odkrywania dziecka były spostrzeżenia, że dziecko potrafi organizować swoją aktywność bez bezpośredniego udziału dorosłego, że wystarcza mu jego obecność w postaci gestu, uśmiechu, spojrzenia, że tworzy przestrzeń społeczną według własnej ciekawości, rytmu. Dorośli w placówce uczyli się, odmiennie niż dotychczas, interpretować dziecięce zachowania. Sytuacja, gdy dziecko rezygnowało z udziału w zabawie zorganizowanej, interpretowana była wcześniej jako brak zainteresowania, które trzeba było pobudzić i przywrócić. W procesie transformacji wyobrażeń o działaniu dorosły uważnie, aktywnie obserwuje dziecko, próbuje je zrozumieć, podejmuje decyzję o interwencji, gdy sprzyja ona dziecku.

Wskazana w tytule podrozdziału opozycja dyrektywności i niedyrektywności działania w placówce pozwala wyszczególnić cechy kierunku transformacji wyobrażeń pracowników o działaniu z uwagi na dziecko. Odwołując się do wskazywanych w literaturze analiz, znamionujących instytucję „totalną” (Tarkowska 1997) można wskazać cechy badanych placówek na początku działań oraz zmiany wprowadzone w życie:

– przestrzeń fizyczna organizowana z myślą o grupie dzieci (licznej grupie)
– dzieci mogą wybrać miejsce swojej zabawy, występuje rozproszenie poprzez tworzenie małych grup;

- regularność trybu życia, unifikująca oczekiwania dziecka – regularność trybu życia, respektująca możliwość indywidualizowania działań dorosłych dla dziecka;

- uniformizacja, standaryzacja zaspokajania potrzeb – dążenie do respektowania indywidualności;

- zbiorowość; w grupie zaspokajane są wszystkie potrzeby dziecka, również intymne – uważna, aktywna obserwacja pozwala zauważyć każde dziecko w zbiorowości;

- przeniesienie sfery prywatnej i intymnej dziecka i jego rodziców do sfery publicznej;

- odrębny świat, dosłownie (zamknięte drzwi w przeszłości), symbolicznie (w dokonanych badaniach jako, np., dobór treści i tematów zabaw) – bardziej naturalny charakter życia dziecka w placówce (nie edukacja, lecz życie);

- podporządkowanie dziecka dorosłemu – dorosły podejmuje starania, by być skupionym na dziecku;

- wielkość grupy, tłok, hałas czekanie – minimalizowanie przejawów ukrytego programu placówki (Jankowski 1995);

- pracownicy – osoby, które wiedzą, co jest lepsze dla użytkowników (rytm dnia placówki, rytm zabawy dziecka) – pracownicy, którzy poszukują odpowiedzi na pytanie o dobro dziecka;

- dziecko podporządkowane temu, by coś robić – „usankcjonowana samotność” dziecka i jego własne tempo poznawania świata;

- dawanie sobie rady z tęsknotą i napięciami emocjonalnymi innych dzieci – możliwość kanalizowania emocjonalnych przeżyć dziecka poprzez werbalizację i komunikację niewerbalną w wymiarze indywidualnym.

Teoretyczna koncepcja towarzyszenia w rozwoju, opracowywana przez pracowników żłobków, pozwoliła spojrzeć na życie w placówce, na jej przestrzeń społeczną, z perspektywy spokojnego życia, w którym są warunki do zrównoważonych relacji dorosłego i dziecka. Tak sformułowany wniosek pozwala wprowadzić proponowane przez M. H. Soulet (1996, s. 105–107) pojęcie „aranżowanie” – komponowanie, nadawanie ogólnego kształtu, odejście od planowania zamkniętego (sztywnego, nie pozostawiającego wiele miejsca na ujawnianie siebie) do akcentowania inwencji osób zaangażowanych w relację. M. H. Soulet spożytkowuje dla charakterystyki działania rozumianego jako aranżowanie takie sformułowania, jak „przystosowanie do przypadkowości”, „nie poskramianie”, ale współdziałanie z drugim człowiekiem. Jednocześnie autor zaznacza istnienie istotnego kierunku (kierunków), który pozwala działać spójnie w każdej sytuacji, „tu i teraz”. Zatem aranżowanie, to budowanie zgodności pomiędzy zasadniczym kierunkiem działania, czyli tym, co orientuje działanie a działaniem w danej chwili.

Autorzy projektów pedagogicznych badanych placówek za punkt początkowy myślenia o działaniu przyjęli syntetyczne ujęcie koncepcji towarzyszenia

w rozwoju – „być Obok”. Dla nich odpowiednikiem aranżowania stało się sformułowanie: „stwarzanie warunków do...” oraz aktywna obserwacja poczynień wychowanków. Sformułowania te pozwalają pracownikom żłobków zastanawiać się nad budowaniem przestrzeni, w której przebywają z wychowankiem i mogą mu towarzyszyć w rozwoju. Określają dzięki temu, co robi osoba dorosła i co może robić dziecko w danej sytuacji, przybliżając jedynie jej początek. Dla pracowników sformułowanie „być Obok” ma znaczenie symboliczne. Jednocześnie podejmują oni próbę przełożenia symbolicznego znaczenia nowej koncepcji działania na język metodyki działania. Wprowadzają w związku z tym do treści projektów takie pojęcia, jak: uwaga i skupienie, bycie „tu i teraz”, intuicja, szybkie podejmowanie decyzji, „nie wyręczamy”, „akceptujemy, gromadzimy informacje”. Dla pracowników towarzyszenie dziecku, to „trudna umiejętność, wymagająca wiedzy i doświadczenia”. Autorzy projektów wytwarzają wyobrażenia finalizujące o wielu konkretnych codziennych sytuacjach, opisują ich „testowanie w rzeczywistości” oraz akceptację dla wprowadzonej zmiany. Zbliżają się dzięki „małym krokom” do charakteryzowania swojego sposobu myślenia o koncepcji teoretycznej, do wytwarzania wyobrażenia finalizującego, które orientuje działanie w danej chwili. M. H. Soulet (1996, s. 127) sformułował syntezę procedury transformacji myślenia o działaniu: strukturyzacja teraźniejszości przez przyszłość i nadawanie sensu antycypacji może zachodzić, gdy rzeczywistość poznaje się, działając w niej. Ilustrację dla tej myśli, w odniesieniu do omawianego w tej pracy działania edukacyjnego, może stanowić „droga” (edukacji) żłobków w latach 2000–2006, dokonujące się w czasie zmiany wobec wiedzy na temat relacji z dzieckiem, które w świetle dotychczasowej wiedzy teoretycznej i praktycznej uznać trzeba za optymalne dla pomocy w rozwoju małego dziecka; zmiany wobec wiedzy na temat relacji z rodzicami (uroczystości); zmiany w warsztacie pracy pracowników (nowe narzędzia poznania i projektowania); zmiany w komunikowaniu się na poziomie profesjonalnym, a szczególnie zapoczątkowany proces definiowania przestrzeni edukacyjnej wewnątrz placówki, w której zespół pedagogiczny analizuje swoją praktykę; zmiany w relacjach z innymi placówkami.

Podsumowanie

Niezwykłą cechą projektów opracowanych przez badane placówki jest różnorodność wypowiedzi skoncentrowanych wokół jednego tematu. Podejmując próbę charakterystyki zagadnienia indywidualnego charakteru każdej placówki można przywołać słowa wskazywane przez E. Marynowicz-Hetkę (2006), dotyczące jedności w różnorodności. O jedności informuje opracowywana koncepcja działania w placówkach, o różnorodności ludzie, którzy tam pracują i przebywają.

Sądzić należy, że różnorodność ta pozwala charakteryzować „duszę” każdej placówki – czyli to, co niewidzialne, dokonujące się w sferze mentalnej i emocjonalnej uczestników życia społecznego. Poddawane w tej pracy analizie wyobrażenia pracowników na temat koncepcji działania w tkance społecznej pozwalają zastanawiać się, na ile owa „dusza” placówki pozwala dziecku przebywać w przestrzeni społecznej, w której cel dorosłego określa działania dziecka, lub też w przestrzeni, w której dorosły stwarza warunki do indywidualizowania jego pobytu w zbiorowości, zgodnie z przebiegiem rozwoju osobowości małego dziecka. Pracownicy podejmują odpowiedzialność za niwelowanie możliwych do niwelowania cech sfery publicznej, stawiającej człowieka nie zawsze w rolach, w których jest mu wygodnie, na rzecz budowania przejawów sfery prywatnej, w której dziecko może realizować swoje oczekiwania, mierząc się jednak z innymi ludźmi wokół. Można powiedzieć, że dorośli – pracownicy placówek, w toku projektowania działań w polu praktyki potraktowali dziecko jako osobę, z którą można, warto, trzeba dzielić normy i wartości określone w koncepcji działania placówki, negocjować reguły życia społecznego (np. agresja), pozwalać je budować w procesie rozwijania autonomii. „Dusza” placówki to zatem te niewidzialne aspekty życia społecznego, które respektują „obecność” wszystkich jego uczestników, wzajemność dzielenia norm i wartości.

W podsumowaniu należy powrócić do pojęcia kompetencji zawodowych, na temat których, w tekstach projektów, autorzy niewątpliwie budowali swoje wyobrażenia. Pytania o kompetencje pracowników żłobka dotyczą takich podstawowych kwestii, jak: kim jest dziecko? kim jest wychowawca? jakie relacje tworzą? co je tworzy? Podjętą przez pracowników próbę odpowiedzi na te pytania syntetycznie ilustruje tab. 4. Autorzy projektów podkreślali, że opracowywanie nowej koncepcji działania wprowadza pracowników placówki w odmienne od dotychczasowych sposoby działania, stąd odniesienie do kompetencji staje się uzasadnione. Nazwanie bowiem przedmiotu swojego działania, rozpoznawanie problemów własnej praktyki i oczekiwań wychowanka, refleksja nad koncepcją globalną dla placówki i swojego zakresu zadań zawodowych określają, zdaniem S. Staub-Bernasconi (1989), profesjonalne przygotowanie do działania. Pracownicy żłobków w tekstach projektów podjęli się kształtowania umiejętności opisywania swojej praktyki, zmierzania się z innym, teoretycznym punktem widzenia, nazywania tego, jak budują relacje z drugim człowiekiem, dzieckiem i dorosłym. Podjęli zadanie konstruowania swojego warsztatu pracy – wielowymiarowego, wymagającego stałego powrotu do podstawowych jego przesłanek, ewaluacji. Zaakceptowali, jak się wydaje, wiedzę o dynamice życia społecznego w placówce zatrudniającej ich, którą charakteryzuje:

- obecność badacza (analisty, eksperta), włączającego się w działania placówki;

- angażowanie pracownika w analizę swojej praktyki (emancypacyjny wymiar metody: badanie – działanie – kształcenie);
- radzenie sobie z emocjami, które nie były tak głębokie podczas pracy wykonywanej przez badacza (np. etap I), jak podczas pracy (projektowania) wykonywanej przez badanych (opór, konflikty, ucieczka, poczucie zagrożenia);
- transformacja wyobrażeń zorientowanych na efekt (wytwór, realizacja planu) w kierunku dostrzegania procesu, przeżywania, stawania się, równoważenia relacji dziecka i dorosłego;
- budowanie zrębów teoretyzacji praktyki przez samych praktyków – dokonujący się krok od opowiadania o konkretnych przykładach do uogólniania, zamykania w pojęcia, definiowania swojego działania.

T a b l i c a 4

Pojęcia, ich interpretacja oraz wyobrażenia o działaniu wytworzone w toku projektowania i przekształcania przestrzeni społecznej placówki

Ramy działania	Kategorie osób	Pojęcia	Wyobrażenia	Interpretacja
Teoretyczno-metodyczne	dziecko	kompetencje autonomia	bawi się uczy się rozwija się	krytyczna refleksja samoocena zdobywanie wiedzy
	dorosły	podmiot uczący się	profesjonalizm towarzystwo	„obserwujemy” „rozmawiamy”
Afektywne	dziecko	niezależność	współuczestnik relacji	zdumienie odkrywanie dziecka
	dorosły	zgoda na zmianę zgoda na krytykę opór	ciekawość zmian ciężka praca nad sobą	mobilizowanie sił
Aksjologiczne	dziecko	dawca i biorca	zaufań dziecku osoba kluczowa	usankcjonowane: „samotność” dziecka
	dorosły	definicja zespołu analiza praktyki	być uważnym być tu i teraz	„nic nie robienie” dorosłego (aktywna obserwacja)

Ź r ó d ł o: badania własne.

Wyobrażenia pracowników o relacjach dziecka z innymi osobami w placówce zawierają cechy wspólne z koncepcją towarzyszenia. Mianowicie, relacje społeczne budowane są przez wszystkich uczestników życia w placówce – dzieci i dorosłych. Dorosły zmienia swoje „miejsce” w relacjach z dzieckiem. Relacje dziecka są bardziej naturalne i bardziej rozszerzone o związki z innymi dziećmi, co wcześniej utrudniały zabawy zorganizowane. W wyobrażeniach dorosłych można zauważyć akceptację dla różnorodności i dynamiki relacji budowanych przez dzieci, co jest zgodne z wiekiem kalendarzowym małego

dziecka (Niebrzydowski 1999). Jak pokazuje tab. 5, koncepcja działania dorosłego i koncepcja dziecka usytuowane są w różnych miejscach na kontinuum: dyrektywny lub niedyrektywny punkt widzenia pracowników na relacje dorosłego i dziecka. Można powiedzieć, że to pracownicy placówek podejmują decyzje o czasie, w jakim przebiega proces przekształcania przestrzeni społecznej placówki (zapewne również z powodów, których analiza nie mieści się w ramach tej pracy). O zachodzącym procesie teoretyzacji praktyki przez pracowników placówki informuje również tab. 6. Wyobrażenia pracowników o sobie, jako o podmiocie, który uczy się, analizuje swoją praktykę, a nie tylko zachowania innych (np. dziecka, rodziców) również były budowane w czasie i w przestrzeni społecznej (zgoda na obserwację siebie – pracownika). Wyartykułowanie, w projekcie pedagogicznym, celu o doskonaleniu własnych kompetencji zawodowych pracowników wymagało oduczania się dotychczas utrwalanej kompetencji wiedzy – władzy (np. zabaw zorganizowanych, karmienia).

Tablica 5

Pojęcia charakteryzujące koncepcję działania zawarte w projektach pedagogicznych

Kategoria pojęć	Koncepcja działania dorosłego	Koncepcja dziecka
Dyrektywność	wpływ, urozmaicenie zabaw, „prowadzić, opracować, przygotować”, „zachęcać”, modyfikacja	bezpieczeństwo, samodzielność, współpraca, integracja
Niedyrektywność	wiedza, refleksja, odpowiedzialność, praca nad sobą, by zrozumieć dziecko, zmiana, zespół, wymagania wobec siebie	aktywność, swoboda, bezpieczeństwo, wybór, przyjemność, ciekawość, czas, szacunek, potencjał dziecka, autonomia
Spostrzeżenia badacza	warunki dla dziecka – cel dorosłego, mieć – być, rodzic, współuczestnik życia placówki – klient, krytyka przeszłości, aktywizm obecność cech dyrektywności i niedyrektywności	odkrywanie dziecka, mit szczęśliwego dzieciństwa, uczenie – uczenie się

Źródło: badania własne.

Wyobrażenia finalizujące J.-M. Barbier definiuje jako wyobrażenie tego, co realne, rzeczywiste, wytworzone przez podmiot działający, zaangażowany w transformację rzeczywistości fizycznej i społecznej (Barbier, Galatanu 2000, s. 36). Można przypuszczać, że ten rodzaj wyobrażeń wytwarzany jest w określonych warunkach. J.-M. Barbier (2000, s. 32–33) wskazuje, że wytwarzanie i transformacja wyobrażeń dokonuje się w przestrzeni mentalnej, w której opracowywane są zarówno wyobrażenia antycypujące, jak i retrospektywne –

kierowane do przeszłości, ale pozwalające zastanowić się nad teraźniejszością i przyszłością. Autor zwraca uwagę na pojęcie „pracy nad wyobrażeniami” wskazując, że wytwarzanie wyobrażeń jest procesem – inaczej można by mówić o stereotypach (Averill 1999, s. 15). Dokonuje się przed działaniem, w jego toku i po działaniu – namysł, rachuba chwili, refleksja. W toku badań aktywizujących w żłobkach powstała przestrzeń edukacyjna, w której zachodziły dwie sytuacje: wspólnego myślenia „na głos” nad poddawanymi dyskusji analizatorami oraz umiejscowienie wyobrażeń podzielanych przez dany zespół w tekście projektu pedagogicznego. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość, a raczej wyobrażenia o działaniu w tych perspektywach czasu, znajdują miejsce w opracowywaniu wyobrażeń finalnych, orientujących tworzenie innych – nowych ram działania placówki, nowej instytucji. J.-M. Barbier (1999, s. 93) przypisuje kategorii wyobrażeń finalnych charakter antycypujący, orientujący myślenie o działaniu raczej ku refleksji filozoficznej, pozwalającej myśleć o pewnej całości, a nie tylko o poszczególnych aktach działania.

Tablica 6

Praca nad projektem podjęta przez zespoły pedagogiczne

Podjęcie prac	Cele	Wyobrażenia o relacjach z...		Relacje z badaczem	Zmiany w polu praktyki	Liczba placówek
		dzieckiem	rodzicami			
W odniesieniu do towarzyszenia	dla pracowników doskonalenie	wzajemność, wymiana	wymiana	opór kryzys akceptacja zmian	rozwój spójność	12
Łączenie starego i nowego	dla dzieci edukacyjny dla pracowników doskonalenie	transfer, wymiana	wymiana, transfer	opór wykonywanie zadań	<i>status quo</i> modyfikacja niespójność	16
Własna koncepcja	dla rodziców pomoc zaufanie	nie wiadomo	transfer	opór własna koncepcja	nie wiadomo	2

Źródło: badania własne.

Opisane w pracy działania edukacyjne ilustrują proces tworzenia ram działania w placówce, tworzenia kultury praktyki, a także profesjonalnej świadomości, wyrażającej się w artykułowanej koncepcji działania, mającej odniesienia teoretyczne poznawane przez pracowników w procesie projektowania działań w placówce. Teoretyczne przesłanki działania pozwoliły pracownikom formu-

łować jego cel finalny – towarzyszyć małemu dziecku w rozwoju. Instytucja dana, zastana, ustrukturuwana, o uporządkowanej koncepcji działania, ale też dynamiczna w dążeniu do doskonalenia kompetencji zawodowych swoich pracowników (np. zajęcia koleżeńskie, wizyty pedagoga), otwarta ku współpracy z innymi placówkami (np. uczelniami), poddana została procesowi przekształcania w instytucję nową. Proces przekształcania zachodził siłami pracowników placówek. Badacz był osobą współdziałającą podczas działań edukacyjnych. Wprowadzenie metody projektowania do procesu kształtowania warsztatu pracy pracowników ma walory emancypacyjne w tworzeniu ram działania w placówce. Badacz, współdziałając z pracownikami, zgodnie z życzeniem zgłoszonym przez dyrekcję, wniósł intencję zmian w postaci wiedzy teoretycznej, zakorzenionej w polskiej pedagogice społecznej od niemal stu lat. Informacje zawarte w tab. 6 pokazują liczbę zespołów pedagogicznych, które podjęły opracowywanie koncepcji towarzyszenia w rozwoju w projektach pedagogicznych. Wskazują również w jaki sposób pracownicy ustosunkowali się do propozycji teoretycznych – budując nowe ramy działania, starając się modyfikować dotychczasowe ramy i wprowadzać elementy nowe oraz nie podejmując zmian.

Badacz stał się bardziej mediatorem pomiędzy wiedzą naukową, akademicką a zastaną kulturą praktyki. Przyjmowane w toku wspólnych działań edukacyjnych formy uczestnictwa w kształtowaniu nowej kultury praktyki (rozmowy, pisanie, obserwacje, seminaria), umożliwiały mu uzyskiwanie od pracowników bezpośredniej, żywej, informacji zwrotnej, która dotyczyła sposobów analizowania przez nich wiedzy teoretycznej. Można powiedzieć, że wiedza praktyków w relacjach z badaczem nie jest tworzona linearnie: od badacza (teoria) do praktyków (aplikacja w polu praktyki), lecz powstaje poprzez doświadczanie jej w praktyce, przez analizowanie przydatności dla małego dziecka, dla opiekunki, dla rodzica. W opracowywaniu wiedzy teoretycznej wprowadzanej do praktyki powstają konflikty, niezgoda, opór (tab. 6). Emocjonalne stany mogły być wywołane asymetryczną relacją badanych i badacza, przekazem (również transferem) wiedzy teoretycznej, który dokonywał się na początku współpracy. Ale w wyniku analizowania praktyki przez samych pracowników (metoda badanie – działanie – kształcenie) asymetria relacji z badaczem była minimalizowana. Pracownicy doskonalili swoje kompetencje zawodowe, wprowadzali do warsztatu pracy nowe narzędzia analizy swoich działań. Przetwarzali wiedzę akademicką (Dewe 1996), budowali nowy język dla opisu praktyki (Mercader, Ciccone 2003). Powrót do kontekstów analizy treści projektów pedagogicznych: historycznego, kreowanego przez autorów, i założonego przez badacza – pozwala odnieść się do innego (nowego) sensu nadawanego koncepcji wychowania w toku przekształcania, projektowania przestrzeni społecznej placówki.

Kontekst historyczny ujawnił umiejętność krytycznego ustosunkowania się pracowników do instytucji utworzonej, a jednocześnie ukazał pewną ciągłość w trwaniu placówki, wyrażającą się zaangażowaniem jej pracowników w podjęte zmiany. Kontekst założony, określony przez badacza odwołującego się do wiedzy teoretycznej, oraz kontekst kreowany przez autorów projektów odnoszą się, w większości analizowanych tekstów, do przyjętej i opracowywanej, w toku realizacji programu edukacyjnego, koncepcji teoretycznej. Zgodność ta potwierdza, że podjęty kierunek działań innowacyjnych jest aprobowany przez pracowników i pomaga im rozumieć i budować relacje z małym dzieckiem i ze sobą nawzajem.

ROZDZIAŁ 10. Konkluzja – społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na przekształcanie przestrzeni społecznej placówki

10.1. Pomaganie w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki

Przedstawiona w pracy analiza przestrzeni społecznej placówki ukazana została z punktu widzenia wielu jej konfiguracji: z uwagi na relacje społeczne pomiędzy uczestnikami życia w niej – dziećmi, rodzicami, opiekunkami, kierownikami, dyrekcją, badaczem; z uwagi na wyobrażenia, które orientowały aktywność i działania pracowników, jak też działania edukacyjne i uruchomione przez nie procesy społeczne i psychiczne, zachodzące w czasie i przestrzeni, w odniesieniu do wiedzy, wartości, zaangażowania pracowników, by budować inne wyobrażenia o działaniu w polu praktyki, inną niż dotychczas kulturę praktyki. Zmiany w placówce zapoczątkowane zostały przez wprowadzenie innowacji pedagogicznej (budowanie przestrzeni edukacyjnej wewnątrz placówki praktyki). Inspiracją dla budowania tej przestrzeni stały się przesłanki teoretyczno-metodologiczne i metodyczne podejść instytucjonalnych, a szczególnie propozycja pedagogiki instytucjonalnej, która umożliwiła skupienie uwagi badacza i pracowników na przestrzeni społecznej współtworzonej przez dziecko i dorosłego w grupie wychowawczej.

Zainteresowanie pedagoga społecznego przesłankami pedagogii instytucjonalnych pozwoliło sprecyzować przedmiot (problem) badań – przekształcanie przestrzeni społecznej placówki – który w polskiej pedagogice społecznej definiowany może być przez, mocno ugruntowane w dyscyplinie, pojęcie środowiska niewidzialnego. Pojęcia, wskazujące procesy zachodzące w środowisku niewidzialnym, poddane w pracy analizie, były następujące: wyobrażenia społeczne, relacje społeczne, symetryczne (zrównoważone) i niesymetryczne, kompetencje zawodowe wyrażone w kategoriach mentalnego zaangażowania pracownika (Staub-Bernasconi 1989; Marynowicz-Hetka 2006), transformacja wyobrażeń o działaniu w polu praktyki, porządek wyrażony w realizowanej koncepcji wychowania, nieporządek spowodowany przez zwątpienie i budowanie nowego porządku, ram działania, a w nich aksjologicznych odniesień działania. Wskazane pojęcia odnoszą się do mentalnej lub, szerzej, duchowej kultury działania pracowników – zmierzania ku towarzyszeniu w rozwoju

małemu dziecku i jego rodzinie. Pracownicy żłobków zlokalizowanych w wielkim mieście, poprzez uczestnictwo w kulturze wiedzy, uczestniczyli (i uczestniczą nadal) w kształtowaniu swojej kultury praktyki, jako podzielanych wyobrażeniach o działaniu przez zespół pracowników i równoważeniu relacji wiedzy i niewiedzy w swoim warsztacie pracy. Uczestniczyli oni w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki poprzez interpretację związków wiedzy teoretycznej i wiedzy praktycznej, która dokonywała się w procesie projektowania koncepcji działania w polu praktyki.

Ku profesjonalności

Przypominając tytuł pracy, która dotyczy przekształcania przestrzeni społecznej placówki, budowania ram działania w tkance społecznej, należy przypomnieć pojęcie działania społecznego. Pojęcie to, w pracy rozumiane jest poprzez konfigurację pojęć badanie – działanie – kształcenie. Usytuowane zostało w procesie kształcenia, dokonującego się wewnątrz placówki, podjętego przez osoby, wykonujące pracę zawodową, w którym obecny był również badacz. Obie kategorie osób zaangażowanych w proces kształcenia i przekształcania skupiły się w toku rozmów dotyczących pola praktyki, nad tym, co odnosi się do namysłu nad działaniem dokonywanym przez podmiot działający. Analiza, namysł, refleksja mogą dokonywać się poprzez formułowane pytania: na temat sytuacji – co to jest? dlaczego takie jest? przesłanek orientujących działanie – po co? dlaczego zamierza się podjąć działanie? kto? w jaki sposób zamierza działać (Marynowicz-Hetka 2006, s. 100–111)?

Spożytkowane przez badacza, we współpracy z praktykami, teoretyczno-metodyczne przesłanki pedagogiki instytucjonalnej oraz teoretyczna koncepcja pedagogiki społecznej – towarzyszenie w rozwoju – nabrały wymiaru praktycznego. Ich przesłanki stały się bowiem dla praktyków budulcem wyobrażeń o charakterze relacji z małym dzieckiem i ze sobą w zespole pedagogicznym. Pozwoliły tworzyć warunki konstruowania wyobrażenia o wrażliwości na zdarzenia zachodzące „tu i teraz” oraz umiejętność ich interpretowania w odniesieniu do wiedzy własnej (budowanej poprzez wiedzę teoretyczną). H. Radlińska (1961, s. 179), charakteryzując pojęcie wrażliwości społecznej, często podkreślała umiejętność wychowawcy odnoszenia części (zdarzenia, sytuacji, „tu i teraz”) do całości (celu finalnego, logiki działania, przygotowania teoretycznego) oraz analizowania znaczenia zamierzeń ogólnych dla przekształcania środowiska życia. Autorka charakteryzowała wyobraźnię społeczną jako szczególną gotowość, sprawność warsztatową wychowawcy do poznawania środowiska życia, obserwowania, gromadzenia informacji, poddawania ich analizie (Radlińska 1961, s. 119), na podstawie przygotowania teoretycznego oraz przekonań na temat jakości życia. Na przykład w odniesieniu do dziecka jest to zaznanie przez nie „radosnej swobody dzieciństwa” (Radlińska 1961, s. 179).

Uczestnictwo w budowaniu kultury praktyki może być rozumiane jako zmierzanie w kierunku profesjonalności (Marynowicz-Hetka 2006). Profesjonalność pojmowana jest jako proces, jako stawanie się podmiotem działającym profesjonalnie (2006, s. 474). Działanie profesjonalne „ma miejsce, gdy specyfika pracy wyklucza automatyczne, opisane precyzyjnymi procedurami, działanie, a plan postępowania musi być każdorazowo indywidualnie tworzony i przekształcany” (Granosik 2006, s. 493). Działanie takie wymaga „stałego oceniania sytuacji i dobierania odpowiednich środków..., zwiększa wysiłek wkładany w pracę” (Granosik 2006, s. 494). Aby sprostać twórczości, wrażliwości na innego człowieka, sytuacyjności w działaniu wychowawczym, w relacjach wychowawcy z wychowankiem ważne jest spożytkowanie przez niego, nabywanej w toku kształcenia (i wykonywania zawodu) wiedzy własnej, która pomaga równoważyć niepewność, poszukiwanie i pojawiające się pytania o racje działania. W przypadku analizowanych placówek, których pracownicy uczestniczyli w badaniach aktywizujących, budowane były ramy działania – wiedza, narzędzia analizy praktyki, zaangażowanie w zmianę przestrzeni społecznej placówki, w pracę nad sobą, w ponowne odczytanie wartości towarzyszących działaniu. Zapoczątkowane zmiany stały się tak radykalne, że można postawić pytanie o profesjonalność działań realizowanych w żłobku przez pracowników. Ponieważ działania edukacyjne i związane z nimi zmiany w placówce stanowiły początek procesu transformacji wyobrażeń o działaniu (nie wszyscy pracownicy wzięli w nim udział, nowo przyjmowani muszą rozpoczynać proces poznawania celów działania żłobka), dlatego bardziej uzasadnione stało się stosowanie terminu „ku profesjonalności” pracowników placówek, w których przebywa małe dziecko. Proces zmian zapoczątkowany został poprzez transfer wiedzy teoretycznej do praktyki. Z punktu widzenia podejść instytucjonalnych dana została instytucja zewnętrzna. Tworzenie warunków do dyskusji wokół związków teorii i praktyki pomiędzy praktykami i badaczem sprzyjało budowaniu instytucji wewnętrznej, kształtowaniu kultury praktyki. Skrzyżowanie wiedzy teoretycznej i wiedzy praktycznej rozpoczęło proces zmian i transformacji wyobrażeń na temat praktyki. Narzędzie analizy praktyki i opracowywania koncepcji działania w niej, czyli projekt pedagogiczny, pomagało pracownikom strukturyzować wiedzę oraz sposób artykułowania tego, co i jak się robi. Zmieniały się zatem kompetencje zawodowe pracowników.

W charakterystyce pojęcia „kultura praktyki”, obecnej w literaturze, zaznaczane są możliwości odróżnienia, dzięki podzielanym wyobrażeniom, jednej grupy zawodowej od innych (Marynowicz-Hetka 2006). Budowanie kultury działania rozumiane jest również jako dojrzewanie (Granosik 2006). Sprzyja temu procesowi czas, przestrzeń, narzędzia, które to umożliwiają, jak również budowane wyobrażenie o możliwości zmiany, wola działania pracowników. Można powiedzieć, że pracownicy żłobków, zlokalizowanych w wielkim

mieście, rozpoczęli przemianę teoretycznego, metodycznego i aksjologicznego podejścia do spraw małego dziecka w placówce dzięki podjęciu wysiłku edukacyjnego, doskonalącego kompetencje zawodowe. Publiczna prezentacja dotychczasowych osiągnięć (seminarium, publikacje) stanowiła wyraz dzielenia się wynikami pracy z innymi.

Spożytkowane przez badacza, w analizie przestrzeni społecznej placówki, podejścia instytucjonalne dostarczyły wiedzy na temat instrumentów budowania przestrzeni edukacyjnej w placówce oraz emancypacji pracowników w refleksji nad praktyką. Wskazać należy definiowanie i budowanie zespołu pedagogicznego, który podejmuje analizę praktyki poprzez wrażliwą obserwację relacji społecznych w placówce, uczenie się oraz towarzyszenie w uczeniu się innych. Projekty pedagogiczne opracowywane przez zespoły pedagogiczne stały się dokumentami charakteryzującymi koncepcję wychowania. Ich miejsce w warsztacie pracy pracowników sankcjonuje podtrzymywane życzenie dyrektora, obecność i współpraca (wizyty i dyskusje w poszczególnych żłobkach) pedagoga zespołu placówek, ogólnopolskie seminarium, liderzy zmian wyłaniający się spośród pracowników uczestniczących w działaniach edukacyjnych. Zatem mechanizmy, które zapoczątkowały zmiany, a następnie je stymulowały, podtrzymywały, zobowiązywały do nich (również niekiedy ograniczały), usytuowane były w organizacji placówki, układzie władzy i hierarchii. Ale też w indywidualnej pracy każdego pracownika oraz dokonującej się zespołowej dyskusji wokół pola praktyki.

W relacjach pracowników i badacza oraz pracowników pomiędzy sobą dokonywał się proces uruchamiania wyobraźni społecznej, dostrzegania szczegółów (w praktyce) dzięki poznawaniu całości (teorii), które można nazwać własnymi odkryciami, zdziwieniami przeżywanymi przez nich. Analiza treści projektów pokazała zarówno ujawnianie się, dokonywanej przez pracowników krytycznej analizy instytucji utworzonej, realizowanej w dotychczasowej praktyce, jak i proces przechodzenia poprzez instytucję zewnętrzną (daną) do instytucji wewnętrznej, znajdującej się w trakcie tworzenia: „odeszliśmy od...”, „zmieniliśmy...”, „teraz...” Uczestniczenie pracowników placówki w procesie transformacji swoich wyobrażeń, w toku realizacji praktyki, ukierunkowane było ku alternatywnemu myśleniu o niej, oduczaniu się części dotychczasowej wiedzy, ku budowaniu innych wyobrażeń o działaniu – towarzyszeniu w rozwoju.

Na podstawie analizy wypowiedzi opiekunek, zapisanych w dzienniku instytucjonalnym, przypuszczać można, że mechanizm zmian wywoływało też samo dziecko, a raczej jego uważna obserwacja przeprowadzana przez dorosłych. Odkrycia dokonywane przez dorosłych na podstawie analizy obserwacji pokazywały im, że dziecko odnajduje się w relacji towarzyszenia mu przez opiekunkę. Zatem zacznem do zmiany wyobrażeń o działaniu były spotkania z badaczem, następnie zrealizowana propozycja dokonania obserwacji siebie

(dorosłego) w relacji z dzieckiem i dopiero wtedy dorosły, w sposób dla niego czytelny, widział i rozumiał oczekiwania dziecka (by mu towarzyszyć, by wykonywało coś samodzielnie, by było niezależne w czasie wyboru aktywności, by dorosły włączał się, gdy jest to potrzebne dziecku). Uogólniając można opisać „drogę” (tab. 7) od wymiany symbolicznej pracowników z badaczem, poprzez spotkania z dziećmi, uwiarygodnianie teorii poprzez obserwacje praktyki do wymiany symbolicznej z dzieckiem, równoważenia relacji z nim.

Tablica 7

Proces kształtowania kultury praktyki w placówce

Ramy działania	Początek	Rozwinięcie	Zmiana
Afektywne	niepewność nowość opór obowiązek	opór bunt ciekawość odkrywanie	zaangażowanie motywacja
Teoretyczno- -metodyczne	koncepcja dyrektywna duże umiejętności metodyczne narzędzia (plan)	trzy wersje projektu seminarium obserwacja analiza praktyki odkrywanie oczekiwań dziecka potwierdzanie w praktyce	koncepcja działań niedyrektyw- nych narzędzie: projekt pedagogiczny
Aksjologiczne	rozbieżność oczekiwań dziecka i celów do- rosłego perspektywa dorosłego	odkrywanie dziecka	perspektywa dziecka wiedza doskonalenie dorosłego

Źródło: badania własne.

Kierunek zmian

Pomyślność i bariery przekształcania przestrzeni społecznej placówki można scharakteryzować, wskazując strukturę organizacji wyznaczoną hierarchią stanowisk, ale rozpatrywaną w sensie zadań, jakie podejmowane są w placówce. W badanej placówce zawsze pielęgnowana była wymiana informacji w obu kierunkach – „oddolnie i odgórnie”. W toku współdziałania z badaczem dokonywała się emancypacja pracowników w opracowywaniu własnej koncepcji działania oraz akceptacja pozycji ucznia przypisanej im symbolicznie przez podjęte działania edukacyjne. Mechanizmem, który uruchamiał transformację mentalną uczestników współpracy, stała się możliwość wprowadzania niektórych zmian w życie i „testowania” ich w praktyce. Zatem można też powiedzieć,

że „zdziwienie” pracowników, iż coś jest możliwe, że przynosi nowe zachowania wychowanków, pozwalało odkrywać i akceptować przesłanki teoretyczne. Sytuacje te pokazały jednak, że edukacja nie miała charakteru linearnego – od badacza do pracowników placówki. Wykazały istniejące ograniczenia w relacjach teoretyków z praktykami. Pośrednim ogniwem w rozumieniu, akceptacji i aplikacji opracowanych przesłanek teoretycznych stała się praktyka. Uwarunkowań zachodzących zmian lub oporu wobec nich poszukiwać również należy w cechach osobowości poszczególnych osób, ich wcześniejszych przekonaniach o relacjach z drugim człowiekiem, relacji władzy pomiędzy kierownikiem i pracownikiem w układzie hierarchii. Kierownik jest strażnikiem wcielanej w życie koncepcji działania, zapewnia warunki do stawania się określonej przestrzeni edukacyjnej dla pracowników.

Kategorię zmiany społecznej można charakteryzować z uwagi na (Stochmiałek 2005):

- przyczyny zaistnienia: zewnętrzne, wewnętrzne;
- sposób zachodzenia: ewolucyjny, rewolucyjny;
- związek ze zbiorowością globalną: wyprzedza swoje czasy, inicjuje coś;
- bariery: społeczne, ekonomiczne, psychiczne;
- zakres zmian: elementy działania placówki, całokształt koncepcji działania;
- cykl (fazy) rozwoju placówki;
- mechanizmy działania: władza, mediacja.

Zmiany w żłobku dokonywały się w całej placówce, co jest wymogiem pedagogiki instytucjonalnej. Odbływały się jako innowacja (ewolucyjnie) w całościowym podejściu do analizowania problemów instytucjonalnych, inaczej bowiem można mówić o modyfikacjach metodycznych niektórych aspektów działania. Rozpoczęty proces zmian, wyrażony symbolicznie w budowaniu przestrzeni edukacyjnej, pokazał, że zmiany rozpoczęły się w sferze mentalnej osobowości pracowników. Nowa organizacja życia (np. projektowanie, spotkania z badaczem) nie była celem, lecz sposobem na dążenie do symetrii w relacjach dorosłego i dziecka. Dążenie to można scharakteryzować poprzez akcentowanie kompetencji, możliwości dziecka, które wnosi ono w życie placówki, w relacje z innymi osobami. Dorośli podkreślali w związku z tym, że dziecko może (ma prawo) kształtować przestrzeń życia grupy wychowawczej, ale też, że otrzyma pomoc, gdy jego aktywność prowadzi do niesymetrycznych relacji z innymi (agresja, tęsknota). Wydaje się, że relacje dziecka z innymi dziećmi i z dorosłymi zyskały w placówce bardziej naturalny wymiar.

Zmiana podejścia do kształtowania się relacji międzyludzkich w placówce dokonywała się:

- między jednostkami w grupie wychowawczej, pomiędzy dzieckiem i dorosłym, przyjmowano bowiem nową perspektywę dorosłego wobec budowania

relacji z dzieckiem: rozmawiać, poznawać, rozumieć, słuchać. Można zatem mówić o transformacji wyobrażeń o tym, kim jest dziecko, o zmianie w kompetencjach zawodowych dorosłych;

- między jednostkami w grupie pracowników, dotyczyła bowiem całej placówki, w której tworzono przestrzeń edukacji pracowników, istniejącą wewnątrz placówki również jako struktura nieformalna, w której trwa budowanie wyobrażeń i kształtowanie kompetencji pracowników, np. poprzez ewaluację projektu pedagogicznego.

Metodyczne i teoretyczne przesłanki rozwinięcia (w praktyce i w przepisach prawnych) punktu widzenia H. Radlińskiej, że instytucje rosną wysiłkiem swoich pracowników, wydają się następujące:

- tworzenie przestrzeni edukacji „dla i przez” pracowników placówki. Przestrzeń ta, systematycznie budowana, sankcjonowana może być w przepisach regulujących jej życie, formułujących zadania pracowników, dotyczące doskonalenia ich kompetencji zawodowych w praktyce i poprzez analizę praktyki. Przestrzeń edukacji może być powoływana przez zapraszanie do współpracy eksperta, badacza, kogoś z zewnątrz placówki, kto może spojrzeć ze swojej perspektywy praktycznej lub teoretycznej i pomagać określać i nazywać problemy przenikające praktykę pracowników, a nie zawsze uświadomione lub przemilczane, może pomagać poszukiwać nowych narzędzi rozpoznawania koncepcji działania w placówce i jej analizowania. Projekt pedagogiczny placówki stał się taką propozycją. Rozmowa pracowników na temat pola praktyki w zespole, mającym poczucie wspólnie realizowanych celów, możliwa jest w wyniku zdefiniowania, kto stanowi zespół pedagogiczny? jakie miejsce w nim zajmuje kierownik zespołu, a jakie pracownicy? jak przejawiają się stosunki władzy? jak kierownik może stać się członkiem zespołu?;

- tworzenie przestrzeni porozumienia, wymiany i współpracy z rodzicami wychowanków;

- tworzenie sieci wsparcia dla pracowników i użytkowników placówki wśród innych placówek;

- tworzenie w placówce „dróg” oddolnej i odgórnej wymiany informacji;

- akcentowanie idei różnorodności w jedności, podkreślającej autonomię poszczególnych placówek w rozwiązywaniu zadań szczegółowych przy odniesieniu do wspólnych, podzielanych wyobrażeń o działaniu;

- akceptowanie przez pracowników siebie jako adresata i współuczestnika działań edukacyjnych;

- przygotowanie do stałej refleksji nad praktyką, rozumianej jako kompetencja zawodowa i obowiązek.

W kategoriach pojęciowych podejść instytucjonalnych znamiona powodzenia realizowanych przez pracowników placówki działań edukacyjnych, jak też przekształcania przestrzeni społecznej placówki odczytać można w zaznaczającym się przechodzeniu od:

- analizy zewnętrznej dokonywanej przez badacza do analizy pola praktyki podejmowanej wspólnie z pracownikami placówki;
- podmiotu poznawanego do podmiotu poznającego;
- podmiotu opowiadającego o swojej praktyce do podmiotu poddającego praktykę refleksji;
- podmiotu krytykującego do podmiotu krytycznego;
- podmiotu pewnego w podejmowanych przez siebie działaniach do podmiotu wątpliwego.

Projekt pedagogiczny przygotowany przez pracowników placówki, we współpracy z badaczem, stanowi jej dokument, ale przede wszystkim jest narzędziem budowania i odczytywania koncepcji działania w placówce. Projekt ten w sposób uporządkowany pozwala pracownikom placówki przedstawić wyobrażenie działań podejmowanych w jej przestrzeni społecznej. Odnosząc się do pojęć pedagogiki instytucjonalnej, opisującej pracę pracowników i użytkowników nad transformacją przestrzeni, w której przyszło im działać, wskazać należy, że projekt pozwala uporządkować myślenie o koncepcji działania, wychowania w placówce w odniesieniu do ram tego działania – teoretycznych, metodologicznych (metodycznych), afektywnych i aksjologicznych. Można zatem powiedzieć, że projekt pedagogiczny staje się narzędziem tworzenia ram działania w placówce, wpisuje się w proces edukacji, kształtowania osób, które już pracują zawodowo, pomaga budować wyobrażenia o działaniu w danej organizacji oraz wprowadzać w niej zmiany.

Ujawnione na wcześniejszych etapach badań cechy instytucji, szczególne relacje w strukturze formalnej placówki: decyzja dyrekcji, by podjąć doskonalenie kompetencji zawodowych pracowników we współpracy z uczelnią wyższą, oddolnie podejmowane decyzje o doskonaleniu kompetencji zawodowych w dostępnych formach kształcenia, mocno spójna dyrektywną koncepcją działania struktura 31 placówek i kompetencji ich pracowników, tworzenie przestrzeni do doskonalenia zawodowego pracowników wewnątrz placówek, powołanie metodycznego doradcy–pedagoga w żłobkach, dokonujące się przekształcanie przestrzeni fizycznej placówek, otwieranie się placówek na relacje z rodzicami – stanowiły potencjał, siły ludzkie i instytucjonalne, dzięki którym kryzys wywołany działaniami innowacyjnymi można było konstruktywnie rozwiązywać. Uczestniczenie w działaniach innowacyjnych określone zostało przez dyrekcję jako obowiązek pracowników placówek. Siły ludzkie całego zespołu placówek były ważnym elementem procesu tworzenia kultury praktyki, do którego placówki i ich pracownicy włączyli się w wyniku życzenia sformułowanego przez dyrekcję, podejmowania wieloletnich wysiłków w realizacji różnorodnych działań edukacyjnych, m. in. zorganizowania dwóch ogólnopolskich seminariów. Wieloletnia współpraca z badaczem sprzyjała wyłonieniu się (na podstawie własnej pracy pracowników) liderów zmian dokonujących się w placówkach.

Analiza procesu przekształcania przestrzeni społecznej placówki przez jej pracowników rozpatrywana może być w kategoriach powodzenia podjętej innowacji. Wydają się wskazywać na to dwie kwestie, mianowicie:

– ruch intelektualny w placówkach, zainicjowany przez dyrektora w zgłoszonym życzeniu, rozpoczęty przez badacza obserwacją i zewnętrzną analizą praktyki w placówkach, podjęty i kontynuowany przez pracowników poprzez projektowanie koncepcji działania w placówce oraz przygotowanie i udział w ogólnopolskim seminarium;

– profilaktyczny wymiar podjętych działań edukacyjnych, który w istocie służy dziecku. Zawiera się w pytaniu: jak placówka, jej pracownik mogą przystosować się do rytmu życia małego dziecka, zmieniając dotychczasowy model przystosowania się dziecka do rytmu placówki?

Forum wymiany intelektualnej

Decyzja, by spożytkować w tym fragmencie podsumowania działań edukacyjnych w żłobkach, pojęcie ruchu intelektualnego (forum wymiany intelektualnej), znajduje uzasadnienie w podejmowanej przez pracowników publikacji efektów swojej pracy. Opublikowane książki, seminaria ogólnopolskie mogą stanowić początek krajowej debaty nad koncepcją kształcenia wychowawcy małego dziecka do 3. roku życia. Pojęcie ruchu intelektualnego nawiązuje do działań edukacyjnych realizowanych w placówkach zlokalizowanych w wielkim mieście, do debaty na temat praktyki wewnątrz placówek, pomiędzy pracownikami poszczególnych żłobków, do dyskusji podczas seminariów oraz do teorii i praktyki w innych krajach (np. seminarium na temat opieki nad dzieckiem w Niemczech, w którym uczestniczyły opiekunki). Celem ruchu intelektualnego stało się włączanie pracowników placówek, w których przebywa małe dziecko, do nurtu niedyrektywnych koncepcji wychowania, obecnych w praktyce w innych krajach europejskich oraz w teorii polskiej pedagogiki społecznej. Początek ruchu pozwolił urzeczywistnić przesłanki teoretyczno-metodyczne koncepcji teoretycznych w placówkach wielkiego miasta. Kierunek jego rozwoju może dotyczyć przepisów prawnych, które regulują organizację placówki, oczekiwanych kompetencji pracownika, składników jego warsztatu pracy (np. projekt pedagogiczny), jak też treści programów nauczania w szkołach (np. realizowanych praktyk, charakteru obrony dyplomu opiekunki). Ruch intelektualny pracowników żłobków powstawał poprzez zastosowanie podejść instytucjonalnych, które pozwoliły konstituować określony sposób rozwiązywania problemów praktyki – wymianę, mediację, dzielenie się doświadczeniami. Może też dlatego idea ruchu intelektualnego pozwoli dokonywać transformacji koncepcji kształcenia wychowawcy małego dziecka, koncepcji przepisów prawnych dotyczących organizacji placówek oraz koncepcji polityki państwa wobec spraw małego dziecka w placówce.

Ruchy mają swych liderów, przedstawicieli. Można przyjąć, że ruch skupiający środowisko pracowników żłobków zapoczątkowali pracownicy żłobków wielkiego miasta, poprzez zaproszenie do ogólnopolskiego seminarium. Treść seminarium stanowiła opozycję wobec dotychczasowego porządku (w przepisach prawnych, w kształceniu, w realizowanej praktyce). Spotkania w sekcjach tematycznych seminarium, przygotowane przez pracowników żłobków, stanowiły ważną informację, że przekształcanie przestrzeni społecznej placówki ma charakter działań „oddolnych”. Wydaje się, że potwierdziła to treść, forma seminarium oraz atmosfera panująca podczas obrad – niezgoda i ciekawość.

Ruch intelektualny pracowników żłobków stał się propozycją wpisania się w nurt myślenia alternatywnego o opiece i wychowaniu małego dziecka. Stanowi również przykład spożytkowania propozycji teoretycznego i metodycznego podejścia do procesu przekształcania przestrzeni społecznej placówek w naszym kraju. Jego oddolny początek umacnia przekonanie o możliwościach pracowników placówek wprowadzania zmian w polu praktyki, przekształcających dotychczasowy porządek w inną, nową koncepcję działania.

Pomoc w doskonaleniu

Jak pomagać pracownikom placówki w budowaniu na nowo koncepcji działania w polu praktyki poprzez dekonstrukcję dotychczasowej koncepcji i budowania nowych wyobrażeń o działaniu w jej przestrzeni społecznej? Etapy kluczowe w podjętym działaniu przekształcania przestrzeni społecznej placówki to:

- *empowerment*;
- propozycja radykalnej zmiany;
- opracowywanie projektu pedagogicznego;
- publiczna prezentacja przyjętej koncepcji działania w placówce;
- wspólne z badaczem spojrzenie na placówkę: retrospektywne (analiza krytyczna) i antycypacyjne (projektowanie);
- budowanie w pracownikach przekonania, że droga od porządku dawnego poprzez jego naruszenie i opracowywanie nowego porządku, osiąganie równowagi wymaga, by owa równowaga była regularnie poddawana refleksji.

Cechy innowacji były następujące:

- propedeutyczna – szacunek dla osiągnięć, rozpoznawanie problemów, dyskusja;
- towarzyszenie badacza i dyrekcji w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki przez pracowników, poprzez edukację, wiedzę, transformację wyobrażeń, tworzenie warsztatu pracy (czytanie, pisanie, debata), nabywanie umiejętności posługiwania się narzędziami analizy pola praktyki (projektowanie, obserwacja), by mogła dokonywać się:

- percepcja, przez praktyków, nowego podejścia teoretycznego;
- percepcja nowych form działania;
- percepcja praktyki, poprzez nowe podejście teoretyczne;
- percepcja placówki, jej zadań, bardziej globalnie;
- badacz jako mediator pomiędzy teorią i praktykami tę teorię opracowującymi, przyjmujący stanowisko teoretyczne wywołujące dyskusję pracowników i dyrekcji;
- formalne aspekty organizacji placówki jako czynnik podtrzymujący zmiany oraz powstrzymujący je;
- pracownicy dostrzegający dysonans pomiędzy cechami starej i nowej instytucji;
- przestrzeń edukacyjna, w której odbywała się dyskusja, służąca dekonstrukcji koncepcji działania poprzez analizę pola praktyki i rekonstrukcji koncepcji działania poprzez analizę pola praktyki;
- własne tempo i droga zespołów pedagogicznych w rozwiązywaniu zadań edukacyjnych.

Pomaganie w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki to przede wszystkim wspólne z jej pracownikami budowanie przestrzeni edukacji, to konfrontowanie z problemami praktyki artykułowanymi i nieuświadomionymi, sankcjonowanie (życzenie) wychodzenia poza dotychczasowe ramy działania, prezentowanie nowych idei, bycie obserwowanym i obserwującym, zgoda na krytykę i ocenę, propozycja zmiany myślenia i pragmatyzm, stawianie pytań, komunikowanie swoich doświadczeń, opisów sytuacji, głośne myślenie, współuczestnictwo w ustalaniu drogi, czas do jej przebycia. Pomaganie w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki znajduje uzasadnienie w strukturze jej organizacji. Dyrektor jako inspirator, mediator, strażnik współpracy pracowników i badacza sankcjonował dodatkowe, podejmowane przez pracowników, obowiązki. Pomagał pracownikom w definiowaniu zespołu pedagogicznego z uwagi na obecność takich napięć i zdarzeń we współpracy z badaczem i ze sobą, jak: hierarchia, konflikt, kryzys, dialog, współpraca, dobra atmosfera.

Pomaganie w procesie transformacji wyobrażeń o działaniu w placówce wymaga również wskazania mechanizmów przyjmowania określonej koncepcji działania. Ten, uwidoczniiony w toku analizy pola praktyki, dotyczy perspektywy (w istocie wyobrażeń) przyjmowanej przez dorosłego w określaniu miejsca dziecka w polu działania placówki. W dawnej koncepcji działania była to perspektywa określona poprzez usługi świadczone klientowi – rodzicowi, była to perspektywa interesu placówki (mimo wielkich starań, a może właśnie dlatego, o atrakcyjność pobytu dziecka). Ta perspektywa, zapewne dodatkowo, obok wykształcenia pracowników, sankcjonowała ich dyrektywność w relacjach z grupą dzieci. Zmiana perspektywy, która podkreśliła kompetencje dziecka i jego oczekiwania w relacjach z dorosłym, mogła sprzyjać aplikacji do praktyki niedyrektywności w działaniu. Przekonanie, że placówka jest dla dziecka, jemu służy przede wszystkim, jest mechanizmem odkrytym przez pracowników.

Co wspomagało ten mechanizm? Podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie można postawić hipotezy, dotyczące ustosunkowania pracowników do pracy, wykonywanych obowiązków zawodowych w kategoriach pracowitości, motywacji, rzetelności, zdolności do wysiłku, pragnienia odkrywania istoty rzeczy (np. pytanie, kim jest dziecko?). Co utrudniało proces zmian? Odpowiadając na to pytanie wskazać można ukryte problemy emocjonalne, wynikające zapewne z hierarchicznej struktury placówki, oraz wyobrażenia o relacjach z rodzicami.

Pomaganie praktykom w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki można charakteryzować także z punktu widzenia przybliżania różnych perspektyw teoretycznych, pozwalających im odkrywać złożoność życia placówki, działających w niej pracowników i użytkowników, uwzględniać wielowymiarowość pola praktyki, ujawnić problemy, które pojawiają się w życiu placówki – „łagodna przemoc”, władza, konflikt. Odwoływanie się do wielu stanowisk teoretycznych stało się obecne w dyskusji badacza i pracowników. Psychologia twórczości, zwłaszcza twórczości rysunkowej dziecka, pozwalała poszukiwać uzasadnień dla koncepcji czystej kartki. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju pozwoliła określić założony kierunek zmian w przestrzeni społecznej placówki oraz budować spójność pomiędzy propozycją teoretyczną psychologii twórczości plastycznej dziecka a społeczno-pedagogicznymi przekształceniami w placówce. Koncepcja analizatorów – czyli analizy sytuacji budujących pobyt dziecka w placówce oraz zadania pracowników – pozwoliła im dostrzegać globalne cele placówki, nie tylko poszczególnych grup wychowawczych czy poszczególnych osób. Koncepcja podejść instytucjonalnych, a zwłaszcza metodycznego postępowania związanego z interwencją w placówce, pozwoliła pracownikom wytwarzać dokumenty sprzyjające nabywaniu wiedzy o swojej praktyce i umiejętności działania innego niż w praktyce dotychczasowej (np. pisanie o swojej praktyce). Podejścia instytucjonalne umożliwiły praktykom podjęcie aktywnego uczestnictwa w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki – burzeniu porządku (analiza krytyczna) i odnajdywaniu nowego porządku (projekt). Metodyczno-teoretyczne propozycje budowania relacji dorosłego z małym dzieckiem pozwalały orientować perspektywę spojrzenia na dziecko do trzeciego roku życia jak na osobę, która współtworzy relacje społeczne (psychologia rozwojowa).

Instytucja symboliczna

Instytucja symboliczna – to pojęcie obecne jest w całej, prezentowanej w pracy, analizie działania oraz w analizie wyobrażeń o działaniu, o relacjach dorosłego z dzieckiem obecnych w zachowaniach, a także w projektach pedagogicznych. Tworzenie (transformacja) symbolicznego wymiaru działania w przestrzeni społecznej placówki dokonywało się w dwóch aspektach: w relacjach pomiędzy dorosłymi uczącymi się, analizującymi pole swojej

praktyki oraz w relacjach dorosłego z dzieckiem. Tworzenie (transformacja) przestrzeni społecznej dokonywało się poprzez odwołanie do symboli: wiedzy, języka, wartości. Wiedza stanowi przesłankę nowej perspektywy podejścia do pola praktyki. Język, a raczej sposób jego spożytkowania, poprzez odwołanie się do koncepcji wymiany, debaty, opisywania (opowiadania), dyskusji wokół praktyki, pozwala budować przestrzeń edukacyjną, w której uczestniczą dorośli, podejmujący zadania wobec małego dziecka. Z pomocą słowa tworzą zrzęby przestrzeni społecznej, w której zmieniała się kultura działania. Wartości najkrócej można określić, w analizowanym w pracy działaniu edukacyjnym, jako szczególny rodzaj zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego dorosłych w relacje z dzieckiem. Dzięki symbolicznym wymiarom działania następuje integracja działań w placówce, której pracownicy znaleźli się, w pewnym etapie aktywności, w kryzysie poznawczym, emocjonalnym oraz społecznym, odnajdując na nowo spokój i porządek, ale w innej niż dotychczas konfiguracji działań. Można powiedzieć, że proponowany kierunek zmian nie był jednoznaczny dla wszystkich uczestników działań edukacyjnych. Proces zmian, dokonując się w czasie i przestrzeni, wypełniony był uczeniem się, sporami, konfliktem nowej propozycji teoretycznej i starej koncepcji wychowania. Czas i przestrzeń to ważne czynniki, dzięki którym uczestnicy przestrzeni edukacyjnej mogli, w swoim rytmie, odczytywać teoretyczne przesłanki zmian w placówce, poszukując odpowiedzi na pytania, co i jak można zmieniać. Pojęcia takie, jak czas, rytm, organizowanie warunków, planowanie, relacja w odniesieniu do dziecka otrzymywały inne, nowe znaczenie w toku uzgadniania (dyskusji, pisanie) pomiędzy pracownikami rozumienia kodu wskazywanego przez koncepcję towarzyszenia w rozwoju. Wiedza pozwoliła pracownikom dostrzec kompetencje dziecka. Wyobrażenie dziecka jako osoby współuczestniczącej w budowaniu relacji społecznych orientuje i podtrzymuje zmianę koncepcji działania. Wiedza pozwala pracownikom odczytać swoje kompetencje jako podmiotu uczącego się – wytrwałego, rzetelnego, systematycznie pracującego. Wyobrażenie siebie jako osoby zdolnej współuczestniczyć w przekształcaniu przestrzeni społecznej placówki również orientuje i podtrzymuje zachodzące w placówkach zmiany. Podsumowując można powiedzieć, że układ pojęć: kompetencje dziecka oraz ja – podmiot uczący się stanowią efekt przyswajania wiedzy, a jednocześnie początek dla określenia przez pracowników symbolicznego wymiaru przestrzeni społecznej, dla interpretowania sytuacji i ich zmiany.

Teoretyczna koncepcja towarzyszenia w rozwoju stanowi o tym, co wyobrażone w relacjach wychowawcy i wychowanka. Skrzyżowanie, jak proponuje E. Marynowicz-Hetka (2006), tego, co wyobrażone, wyartykułowane w języku teorii, z wiedzą własną pracowników placówki, obserwowaną w ich poczynaniach, zapoczątkowało proces dekonstrukcji i rekonstrukcji wyobrażeń o działaniu w polu praktyki. Skrzyżowanie tego, co wyobrażone, z tym, co realne, spowodowało zbudowanie koncepcji działania w placówce na podstawie

określonej koncepcji teoretycznej, pozwalającej budować również tożsamość profesjonalną pracowników placówki, nabywać umiejętności definiowania tego: „co robię, dlaczego, po co?” Podstawy teoretyczne działania pozwalają pracownikom czytać propozycje teoretyczne innych dyscyplin (np. psychologii) dla rozwiązywania problemów szczegółowych pobytu dziecka w placówce i swojej praktyki.

Instytucja symboliczna charakteryzowana jest w literaturze jako skrzyżowanie w zróżnicowanych relacjach tego, co wyobrażone z tym, co realne (za: Marynowicz-Hetka 2006). We wcześniejszej koncepcji działania w żłobkach wyobrażenie dziecka, które trzeba nauczyć, artykułowane w celach w planach zabaw (wyobrażenia finalizujące), urzeczywistniało się w nierównoważnych relacjach dorosłego z dzieckiem, w dyrektywności w działaniu wobec dziecka. Jednocześnie to, co realne (np. odmawianie jedzenia, zabawy) nie podlegało refleksji w kontekście koncepcji działania placówki. Realne aspekty działania w placówce podlegały krytyce, negacji w kategoriach emocjonalnych, ale owa niezgoda nie stanowiła przesłanki tworzenia przekonania, że można działać inaczej. Barierą dla podjęcia określonych problemów była nieświadomość ich istnienia lub wyobrażenie, że podjęcie tematu spotka się np. z niezgodą kierownictwa.

Cechą procesu tworzenia instytucji symbolicznej jest wymiar reformacyjny. Mimo że zmiana miała charakter radykalny, nie było rewolucji w działaniu. Kompetencje podmiotów działania, kształtowane w toku działań edukacyjnych, współdecydowały o transformacji wyobrażeń pracowników o działaniu oraz przekształcaniu przestrzeni społecznej i fizycznej placówki. Przekształcanie przestrzeni placówki dokonywało się przez ludzi i dla ludzi. Akt woli uczestników życia placówki (pracowników) umożliwił przejście od instytucji zewnętrznej do instytucji wewnętrznej. Tworzenie instytucji symbolicznej właśnie z uwagi na to, że realizowane jest przez ludzi, definiuje jeszcze jedną cechę tego procesu, mianowicie jego wymiar partycypacyjny, umożliwiający uczestnictwo wszystkich podmiotów. Ponieważ tworzenie instytucji symbolicznej wyraża się w głównej mierze w równoważeniu relacji społecznych (Marynowicz-Hetka 2006), można wskazać proces tworzenia kilku instytucji w jednej, w projektach pedagogicznych pracownicy określili bowiem warunki tworzenia zrównoważonych relacji:

- z dzieckiem, które współtworzy przestrzeń społeczną placówki – jego oczekiwania są respektowane, a ono samo uczestniczy w możliwie naturalnych warunkach życia społecznego w grupie rówieśniczej i w relacjach z dorosłymi. Dziecko ma możliwość nie zgubić się wśród obowiązków zawodowych realizowanych przez dorosłych;

- z rodzicami, którzy mają do wykonania zadanie edukacyjne: poznać i zrozumieć koncepcję działania żłobka, któremu powierzyli swoje dziecko;

– ze współpracownikami, poprzez określenie warunków pracy zespołu pedagogicznego, dzielącego, w miarę dalszego kształtowania kompetencji zawodowych pracowników, wspólne wyobrażenia o dziecku i o jego relacjach z dorosłym w placówce oraz o sobie, pozostającym z innymi we (wzajemnych) relacjach. Jednocześnie pracownicy, współuczestnicy zespołu pedagogicznego, potrafią poddawać analizie sytuacje znamionujące relacje niezrównoważone.

O wielości instytucji w jednym organizmie można mówić, poddając analizie strukturę relacji pomiędzy pracownikami placówek: dyrekcja – kierownicy – opiekunki, salowe oraz wskazując zaangażowanie i zaawansowanie w opracowywaniu nowej koncepcji działania. Można też powiedzieć, że te dwa kryteria nakładają się, informując o wielowymiarowym charakterze różnicowania się wyobrażeń o polu praktyki:

– dyrektor, pedagog zespołu żłobków – z tymi osobami związane jest rozwijanie się życzenia placówki i współpracy z badaczem oraz akceptacja stanowiska teoretycznego proponowanego przez pracownika uczelni, stanowisko to bowiem uzgadniało i nazywało wizję dyrektora, dotyczącą kierunku przekształceń placówki. Oczekiwania dyrektora wobec pracowników pozwalały uczynić współpracę systematyczną, dotyczącą wszystkich placówek, a z czasem włączyć w nią środowisko ogólnopolskie;

– liderzy przekształcania przestrzeni placówki – tę kategorię osób charakteryzuje zgoda na ciężką pracę związaną z aplikowaniem nowej koncepcji pedagogicznej, własna twórczość, własne zdanie, refleksja nad praktyką;

– oponenci podjętych działań – wyrażają opór, dystans, unikanie, niezgodę na współdziałanie, mimo unikania wyraźnej konfrontacji z badaczem, negowanie przydatności projektowania działań w placówce;

– rodzice, którzy wyrażają opinię: „teraz mniej się dzieje”, rodzice, którzy poszukując żłobka dla dziecka zwracają uwagę na to, czy ich dziecko nauczy się czegoś, np. angielskiego, samoobsługi, którzy zgłaszają, według pracowników żłobków, oczekiwania edukacyjne wobec dzieci. Rodzice to grupa „nacisku”, legitymizująca działalność placówki, ale też grupa bardzo poddawana krytyce przez pracowników, szczególnie za zaniedbania wobec dzieci. Rodzice to podmiot zabiegów pracowników, by budować zaufanie, poczucie spokoju o powierzone dziecko, by integrować ich z placówką.

Kolejną cechą procesu tworzenia instytucji symbolicznej jest utworzenie przez pracowników przestrzeni, w której możliwe staje się artykułowanie problemów praktyki, nie zaś pozostawianie ich „na dole”, w postaci niezadowolenia, konfliktów, frustracji. Dlatego też, mówiąc o instytucji symbolicznej, wskazać należy kwestię refleksyjnego praktyka – wątplącego, pytającego, badającego, dyskutującego z innymi, dokonującego zmian lub modyfikacji.

Instytucja symboliczna tworzona jest w określonym kontekście społecznym. Na podstawie dokonanej analizy przestrzeni społecznej placówki można ów kontekst scharakteryzować poprzez wskazanie następujących jego cech:

- silna organizacja placówki (30 żłobków);
- wizja i oczekiwania dyrekcji dotyczące kompetencji zawodowych pracowników;
- obowiązek doskonalenia zawodowego pracowników wewnątrz placówki (analiza praktyki z badaczem);
- związki z uczelniami wyższymi;
- relacje władzy i hierarchii jako trudność w procesie zmian.

Instytucja symboliczna tworzona jest w wyniku udziału pracowników w procesie przekształcania przestrzeni społecznej placówki. Gdyby postawić pytanie o to, co jest symbolem tworzenia instytucji symbolicznej przez analizowane placówki, można podkreślić wiedzę oraz pracę spożytkowaną w analizie pola praktyki. Pracę długotrwałą, rzetelną, wyłaniającą osoby zafascynowane dokonującymi się zmianami.

W sensie praktycznym tworzenie instytucji symbolicznej polega na wzajemnym porozumiewaniu się, na wzajemności dzielenia norm i wartości, które ją konstytuują. W tym sensie trzeba odnieść tworzenie instytucji symbolicznej do zmieniających się relacji dziecka i dorosłego w placówce (Marynowicz-Hetka 2003c). Analiza przestrzeni społecznej placówki pozwala zastanowić się nad wskazywanymi w literaturze wymiarami instytucji symbolicznej: realnym, wyobrażonym i symbolicznym. Wyłaniający się nowy sens działania odnosi się do równoważenia relacji, głębszej wiedzy o dziecku, przeniesienia akcentu z opieki, działającej dyrektywnie (aktywizm) na opiekunkę uważną, zaangażowaną emocjonalnie. Niegdyś wąska przestrzeń dla dziecka, wyrażana w planie dorosłego, ulega zmianie, rozszerzeniu, budowaniu jej wspólnie z dzieckiem. Płaszczyzną jej tworzenia jest powoływanie zadań: projektów, programów, które sprzyjają podjęciu pracy „z i dla”.

W związku z dokonującymi się zmianami w instytucji wewnętrznej rozpoczęła się dyskusja nad możliwością/koniecznością zmian w instytucji zewnętrznej. Dyskusja dotyczy formalnych aspektów warsztatu pracy (planów zabaw), definiowania kompetencji opieki dziecięcej (aktywizm, aktywna obserwacja), nowych narzędzi pracy (projekt), definiowania zespołowości w pracy (kwestia hierarchii). Instytucja urzeczywistnia się jako normy, reguły, przepisy w fizycznie istniejącej placówce, w wyniku nadania ich w postaci aktów prawnych (instytucja zewnętrzna) oraz ustalania, uzgadniania ich w toku życia (instytucja wewnętrzna), pozwalających regulować sytuacje społeczne właściwe danej placówce (Marynowicz-Hetka 2006). Instytucje można powoływać do życia, tworzyć, przekształcać w toku analizy celów placówki i sposobów ich realizacji. Proces ten może odbywać się poprzez opracowywanie projektu instytucjonalnego, czyli poprzez ustalanie, uzgadnianie stanowiska wobec odniesień teoretycznych i doświadczeń z pola praktyki. Opracowywanie projektu placówki przynosi zmiany zarówno w odniesieniu do instytucji wewnętrznej, jak i do instytucji zewnętrznej (zmiana aktów prawnych).

Należy pamiętać, że projekt może podlegać zmianom, od projektu w trakcie opracowywania do projektu utworzonego, gdy działania stają się mechaniczne, powtarzające się, zanadto rutynowe (Loubat 1997).

10.2. Kompetencje zawodowe pracownika – refleksyjnego praktyka

Na pytanie, jak pomagać w stawianiu się refleksyjnym praktykiem, można odpowiedzieć, że oznacza to pomagać w analizowaniu praktyki, w pisaniu o niej, w jej projektowaniu, lecz pytanie dotyczy też tego, jak utrwalić tę kompetencję wątplenia, wrażliwości, namysłu, krytycznego spojrzenia, gotowości do pracy nad sobą, analizowania tego, co stanowi przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, stawiania pytań, waloryzowania zdarzeń, projektowania działań. Wytworzone, w toku analizowanych w pracy działań edukacyjnych, narzędzia i kształtowane przez pracowników umiejętności posługiwania się nimi, mianowicie opracowywanie projektu pedagogicznego oraz analiza praktyki, mogą być stałymi elementami warsztatu pracy. Jednak projekt pedagogiczny nie jest dokumentem danym na zawsze. By nie stał się dokumentem martwym, wymaga ewaluacji, ponownej analizy w związku z praktyką.

Tworzenie, stawanie się, ram działania placówki, rozumianych jako kultura działania (Marynowicz-Hetka 2006), znajduje swoje potwierdzenie w całym, analizowanym w pracy, procesie edukacyjnym. Po pierwsze, pracownicy placówki mieli możliwość uczestniczenia w kulturze traktowanej jako wiedza (teoretyczna i praktyczna) poddawana opracowaniu za pomocą słowa mówionego i pisanego. Po drugie, uczestniczenie pracowników w procesie budowania ram działania sprzyjało rozszerzeniu dotychczas wskazywanego przez nich pola doświadczeń, działania metodycznego, o sferę refleksji, myślenia o tym, co się robi? jak? po co? dlaczego? jakie są bariery działania i jakie sukcesy? Po trzecie, pracownicy, w toku edukacji, dokonywali indywidualnie i zespołowo transformacji swoich wyobrażeń o praktyce w placówce. Stąd są zaangażowanymi współuczestnikami tworzenia ram działania, tworzenia swojej kultury działania. Można przypuszczać, że projekt pedagogiczny pozwolił im wyodrębnić ramy działania – wiedzę, wynikającą z niej metodykę bycia z drugim człowiekiem, narzędzia poznawania pola praktyki, odkrycie dziecka, jego oczekiwań i kompetencji, zaangażowanie emocjonalne w wykonywany zawód. Kultura działania zyskała w toku działań edukacyjnych wymiar rozpatrywany w kategoriach filozofii „być”, tzn. kształtować siebie, rozwijać swoje kompetencje zawodowe, nabywać umiejętności, czy też wrażliwość obrony przed rutyną, np. poprzez zespołową refleksję nad praktyką. Jakie są możliwe konfiguracje zespołu osób w badanych placówkach, zaangażowanych w ten proces? Można wskazać kilka możliwości powrotu do treści projektów pedagogicznych: w zespole wewnątrz

danej placówki; we współpracy z innymi zespołami pedagogicznymi; we współpracy z ekspertem, badaczem, czyli osobą z zewnątrz; we współpracy z pedagogiem zespołu żłobków.

Kompetencje zawodowe pracownika żłobka ujmowane są w tej pracy w kategoriach intelektualnych (formułowanie pytań) i emocjonalnych (wrażliwość, niezgoda, ciekawość). Zatem wydaje się, że podlegające transformacji wyobrażenia społeczne pomagają pracownikom poszukiwać odpowiedzi na pytanie co? po co? jak?, czyli definiować swoje kompetencje zawodowe. Projektowanie pedagogiczne jako badanie, analiza, refleksja (Barbier 1991) stwarza warunki kształtowania kompetencji zawodowych pracowników.

Odwołanie się do propozycji ujmowania kompetencji podmiotu działającego profesjonalnie, zaproponowanej przez S. Staub-Bernasconi (1989), pozwala ukazać kierunek zmian tej kategorii kształtowania siebie, podjętej przez pracowników, dzięki której mogli uczestniczyć w procesie przekształcania przestrzeni społecznej żłobków. Można powiedzieć, że w toku działań edukacyjnych pracownicy rozpoczęli formułowanie pytań o cechy dotychczasowych relacji z wychowankiem (jak jest?), o istotę relacji dorosłego i małego dziecka (jak być z dzieckiem, czego ono oczekuje?), o przydatność propozycji teoretycznych (co uzasadnia zmianę?), o metodyczne warunki towarzyszenia drugiemu człowiekowi w rozwoju.

Zespołowe opracowywanie projektów pedagogicznych przez poszczególne placówki, organizacja spotkań – od spotkań z badaczem do spotkań pracowników w żłobku – zapewniła z czasem swobodny przepływ teoretycznej idei zmiany w polu praktyki, współtworzenia ram działania i równoważonego zaangażowania pracowników i badacza. Sądzić należy, że treść projektów pedagogicznych rozpatrywać trzeba w kategoriach sukcesu działań edukacyjnych podjętych w żłobkach. Na pytanie, dlaczego teoretyczna koncepcja towarzyszenia w rozwoju znalazła uznanie i zrozumienie pracowników można odpowiedzieć, że dziecko pokazało jej przydatność w budowaniu przez dorosłego relacji z nim. Jak można określić kategorie pomyślności podjętego działania? Za M. Milesem i A. Hubermanem (2000, s. 291), którzy zastanawiali się nad przydatnością badań jakościowych, wolno powiedzieć, że:

- wyniki badań są użyteczne dla badanych, koncepcja teoretyczna bowiem nie została jedynie dana, lecz była analizowana i opracowywana przez zespoły pedagogiczne placówek;

- wyniki badań prowadzą do konkretnych działań, pomagających rozwiązywać problemy dotyczące koncepcji działania w placówce;

- dziecko ma możliwość przebywać w przekształcanej przestrzeni społecznej placówki;

- pracownicy rozwijają nowe umiejętności zawodowe, również poprzez uczestnictwo w innych formach edukacji dorosłych (np. kurs pedagogiki Montessori dla pracowników żłobków w 2006 r.);

- wyniki badań stanowią przedmiot wymiany o zasięgu ogólnopolskim oraz międzynarodowym;

- nie wszyscy pracownicy włączyli się do działań edukacyjnych i opracowywania projektu pedagogicznego.

O trudnościach w podjętych działaniach można przypuszczać na podstawie pytań o pewność lub niepewność zbyt „świeżej” wiedzy aplikowanej w polu praktyki, o dynamikę grup społecznych, tworzących poszczególne zespoły pedagogiczne, a w szczególności o komunikację międzyludzką wewnątrz tych grup, o interpretację codziennych sytuacji w placówce, relacji z dzieckiem w odniesieniu do towarzyszenia mu w rozwoju.

Refleksyjny praktyk

Na podstawie analizy treści dziennika instytucjonalnego i projektów można wskazać drogę kształtowania postawy refleksyjnego praktyka pracowników badanych placówek. Jest to przykład uogólniający zanotowane przez badacza wypowiedzi pracowników oraz ich zapisy w projektach pedagogicznych. Dominującą cechą przekonań pracowników prezentowanych w I etapie współpracy z badaczem było zdanie: „dobrze pracujemy”, „opiekunki są przygotowane do pracy” oraz umiejętność opisywania zachowań dzieci i rodziców. Potwierdzeniem tego spostrzeżenia badacza stały się próby zapisywania pierwszych obserwacji praktyki już podczas opracowywania projektów, w których uwaga pracowników była często skupiona na dzieciach lub rodzicach, natomiast nieliczne zapisy dotyczyły relacji pracowników i dzieci. Pracownicy nie szukali problemów w analizowanych zapisach obserwacji, nie stawiali pytań zanotowanym sytuacjom. Czas przeznaczony na dokonywanie spostrzeżeń, dyskusje w zespołach na ten temat, pozwoliły pracownikom uczynić przedmiotem obserwacji swoje działania – gesty, słowa, mimikę, nawet odległość fizyczną od dziecka. W toku głośnego myślenia o relacjach dorosłych i dzieci w placówce zaczęły pojawiać się pytania stawiane sobie („co my wiemy o tym dziecku? jaki jest jego wewnętrzny świat? co powoduje, że znajduje się z boku?”), pojawiały się również uwagi krytyczne na temat własnych relacji z dzieckiem („jesteśmy nadgorliwe przy posiłku, czy można dać dziecku czas?”). Na podstawie analizy własnych spostrzeżeń opiekunek pojawiały się przekonania, że „poprzez obserwację odkrywamy, że coś może być inaczej”, „dostrzegamy szczegóły” (np. „automatyzm w zachowaniu”, „presję czasu”), że „człowiek to całość fizyczna i społeczna”.

Stawanie się refleksyjnym praktykiem jest procesem. Zachodzi w każdej jednostce indywidualnie (budowanie wyobrażeń jednostkowych), ale zespół pedagogiczny ma możliwość stymulowania tego procesu poprzez włączenie do warsztatu pracy pracowników żłobków systematycznego uczestnictwa w przes-

trzeni edukacji wewnątrz placówki i w kształtowaniu refleksji nad praktyką (budowanie wyobrażeń podzielanych przez członków zespołu). Początek przekształcania przestrzeni placówki, w której pracownicy towarzyszą wychowankowi w rozwoju, przyniósł opór wobec nowej, innej idei („czy dziecku wszystko wolno, czy my mamy nic nie robić?”), stopniowo przekształcający się w akceptowanie prawa dziecka do wyboru, własnej decyzji, pytania „co przeżywa dziecko, gdy stosowane są metody dyrektywne?” Wreszcie zachowania rodziców i dzieci dostarczyły „dowodów”, że towarzyszenie odpowiada użytkownikom placówki („mama jest zadowolona z nieporządku, bo dzieci się bawią”, „dzieciom odpowiada mniejsza ilość zabaw zorganizowanych”, „to bardziej odpowiada wychowaniu w domu”).

Omawiając zagadnienie stawiania się pracownika placówki refleksyjnym praktykiem można przywołać pojęcie kształtowania siebie. Kształtowanie siebie, odwołując się do poglądów E. Marynowicz-Hetki (2006, s. 482), dotyczy kształtowania osoby, która chce i potrafi spożytkować, w budowaniu swoich relacji ze środowiskiem życia narzędzia, analizy rzeczywistości społecznej i nakreślone w toku edukacji ramy działania profesjonalnego.

Kwestii budowania ram działania społecznego w placówce, w której przebywa małe dziecko, poświęcona została druga część pracy. W tym miejscu warto zastanowić się nad narzędziem analizy (ewaluacji i refleksji) pola praktyki, relacji z dziećmi, efektów działań edukacyjnych, aplikacji celów zwerbalizowanych w projekcie pedagogicznym. Celem tak pomyślanego narzędzia analizy (tab. 8) jest raczej tworzenie warunków do dyskusji nad praktyką, ewaluacji projektu pedagogicznego i budowania przestrzeni do głośnego myślenia o działaniach pracowników. Propozycja narzędzia ma stanowić sposobność do rozpoznawania cech realizowanej praktyki, zastanowienia się nad obroną orientacją teoretyczno-metodyczną oraz podjęcie decyzji dotyczących zmian w polu praktyki, jak też kontynuowania procesu kształtowania siebie indywidualnie i w zespole pedagogicznym. Z uwagi na małe dziecko, które przebywa w placówce, wychowawca powinien uważnie obserwować dziecko i siebie w relacjach z nim, powinien pytać, badać, poznawać siebie i swoich współpracowników. Narzędzie analizy i ewaluacji praktyki może pozwolić praktykowi wywołać wątpliwości na temat porządku codziennego działania, poddać krytyce analizowane sytuacje, zburzyć pewność, tam gdzie należy ją zburzyć. Teoretyczna koncepcja, charakteryzująca niedyrektywne relacje pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, pojmowana jest jako cel finalny, orientujący refleksję nad praktyką oraz decyzję o zmianach w polu działania wychowawczego.

Narzędzie analizy stanowi pomysł na inspirację do tworzenia lub mobilizacji zespołu pedagogicznego placówki poprzez podjęcie dyskusji o działaniu w polu praktyki. Jego cel dotyczy rozpoznania, w toku analizy, realizowanej w praktyce

koncepcji wychowania i doskonalenia zawodowego. Proponowane narzędzie analizy uwzględnia kategorie osób uczestniczących w życiu placówki – pracowników podejmujących działanie w niej i jej użytkowników, ale akcentuje działania realizowane przez pracowników. Spożytkowanie narzędzia analizy praktyki przez pracowników placówki może dokonywać się przy współudziale eksperta.

Kryteria opracowania narzędzia analizy pola praktyki w placówce, w której przebywa małe dziecko, odwołują się do koncepcji osobowości człowieka autorstwa H. Świdry (1974), a szczególnie do poglądu, odnoszącego się do koncepcji pojęć, pozwalających jednostce interpretować rzeczywistość, pomagając jej dokonać rzeczowej analizy i zmiany kultury praktyki. Narzędzie zbudowane jest z pojęć, które należy objaśnić w toku debaty, analizy lektur, pracy zespołowej. Zachęca ono do poszukiwań i studiowania zagadnień określonych pojęciami – warsztat pracy, wiedza, umiejętność budowania przestrzeni edukacji. W konstrukcji narzędzia zaznacza się również jego spójność z przyjętymi przesłankami teoretycznymi, na które składają się ramy działania, instytucja utworzona i w trakcie tworzenia, cele finalne i finalizujące odnoszące się do dyrektywnych i niedyrektywnych koncepcji relacji z wychowankiem. Co uzasadnia wybór kategorii (cech) opisujących koncepcję dyrektywnego i niedyrektywnego myślenia o relacjach wychowawcy z wychowankiem? Wskazać można analizowane w pracy teoretyczne, afektywne i aksjologiczne aspekty ram działania, które pozwoliły ujawnić czynniki ułatwiające transformację wyobrażeń o działaniu i utrudniające ją.

Ogólność pojęć zastosowanych w narzędziu uzasadnia możliwość ich stosowania do różnych analizatorów, np. łagodnej przemocy, która obecna podczas zabawy, toalety, posiłku przenika życie, gdy jest niezauważana. W narzędziu akcentowane jest poznawanie wiedzy teoretycznej, odnajdywanie jej w praktyce poprzez odkrywanie i artykułowanie problemów, nazywanie ich i próbę wyjaśnienia, określenie swojego sprawstwa w działaniu. Punktem wyjścia jest określenie (przybliżenie w toku analizy praktyki) celów finalizujących działania, a następnie próba określenia ich jako dyrektywnej lub niedyrektywnej koncepcji działania, organizowania pobytu małego dziecka w placówce przez jej pracowników. Możliwość ustalenia pewnych cech koncepcji działania w placówce, to ważna przesłanka dla praktyki. Analiza praktyki dotycząca dyrektywnych i niedyrektywnych podejść do budowania relacji z dzieckiem sprzyja podjęciu przez pracowników dyskusji na temat przymusu i swobody w wychowaniu, autonomii i reguł określających życie społeczne w placówce, a szczególnie pobyt tam małego dziecka. Wynik analizy pola praktyki może pokazać zróżnicowanie myślenia o działaniu w niej. Spójność poglądów dyrektora, kierowników, opiekunów pozwala sformułować przypuszczenie o podzielanych wyobrażeniach o działaniu w polu praktyki (zarówno w odniesieniu do dyrektywnych,

T a b l i c a 8

Narzędzie analizy aspektów pola praktyki w placówce, w której przebywa małe dziecko

Ramy działań	Kategorie pola działania	Praktyka zastana	Cechy działania	Praktyka w trakcie tworzenia	Cechy działania
Teoretyczno-metodyczne	dyrekcja	kierowanie pracą wewnętrzną	samotność	zgłoszenie życzenia np. do uniwersytetu	współpraca
	wiedza teoretyczna	pracownicy nie nazywają zadnej koncepcji, ale opisują ją w kategoriach dyrektywności	dorośli planuje świat dla dziecka, wie, jak działać, dziecko jest odbiorcą	nazwany nurt niedyrektywnego działania	dorośli aranżuje warunki, interpretuje oczekiwania dziecka
	metodyka pracy	zorientowana na grupę	inicjatywa dorosłego	zorientowana na dziecko	inwencja dziecka, aktywna obserwacja
	narzędzia pracy	plany zabaw komunikacja w zespole obserwacja dziecka, rodziny	ocena wykonania doraźne rozwiązywanie spraw analiza sytuacji użytkowników	aktywna obserwacja zespolowa analiza sytuacji obserwacja własnej praktyki	interpretacja relacji swoboda ekspresji słownej stała analiza praktyki
	cel działania	perspektywa dorosłego	uczyć kogoś	perspektywa dziecka	dziecko bawi się, uczy się

Afektywne	dyrekcja rutyna	akceptacja istniejącego porządku niedostrzegana	pewność działania aktywizm, łagodna przemoc „nie u nas” władza zależność	akceptacja zmian rozpoznana jako element działania uświadamiane nazywane	zgoda na pytania, krytykę, wątplenie ból, cierpienie, rozmowa, zmiana rozwiązywanie, negocjacje, mediacja
	tabu	nieuświadomione przeżywane konflikty w zespole			
Aksjologiczne	relacje społeczne	dyrektywność przymus być dla filozofia mieć klient, być dla	edukacja dziecka dziecko odbiorca	niedyrektywność wolność być obok filozofia być „być z”	kompetencje dziecka dziecko uczestniczy w relacjach symetrycznych
	doskonalenie rodzice		paradoks oczekiwania dziecka i rodziców		porozumienie, dialog, współpraca

Źródło: badania własne.

jak i niedyrektywnych koncepcji wychowania). Niespójność poglądów osób pracujących w placówce uzasadnia przypuszczenie o niepodzielanych wyobrażeniach o działaniu w polu praktyki (np. rozbieżność pomiędzy wizją dyrektora a działaniami podejmowanymi przez pracowników). Analiza „wzdłuż i w poprzek” danych pojęć, przedstawionych w tab. 8, porządkującej narzędzie analizy praktyki, może wskazać obszary działania usytuowane na kontinuum dyrektywność – niedyrektywność, zbliżając się lub oddalając od przyjętej w narzędziu teoretycznej koncepcji odniesienia, należącej do niedyrektywnego nurtu myślenia o wychowaniu. Narzędzie wskazuje kierunek zmian w realizowanym działaniu w polu praktyki, w refleksji nad nią, ku niedyrektywnej koncepcji wychowania.

Analiza praktyki

Analiza praktyki charakteryzowana jest w literaturze poświęconej podejściom instytucjonalnym jako metoda kształcenia lub doskonalenia oparta na doświadczeniach zawodowych pracowników placówki, pochodzących z przeszłości bądź odbywających się w trakcie kształcenia (Levy 2002). A. Lévy, odwołując się do doświadczeń grupy Balint, wskazuje, że analiza praktyki dokonuje się w grupie osób wykonujących ten sam zawód. Realizowana jest z osobami, które rozumieją swoje trudności, zidentyfikowały je lub nie potrafią jeszcze samodzielnie ich odkryć, ale formułują życzenie pomocy w doskonaleniu zawodowym, teoretycznym, metodycznym, psychologicznym. Celem analizy praktyki jest analiza relacji pomiędzy pracownikami i użytkownikami placówki, ich znanych oraz nieuświadomianych aspektów. A. Lévy podkreśla, że podczas analizy praktyki dokonuje się pomiędzy uczestnikami nieustająca transmisja wiedzy teoretycznej i praktycznej, ale też ujawniane są osobiste uwikłania pracowników w praktykę. Doświadczenia prezentowane przez uczestników grupy analizowane są zespołowo. Nie stanowią analizy indywidualnego przypadku, lecz są odniesieniem dla doświadczeń, refleksji, problemów innych uczestników. Czas trwania doskonalenia tą metodą określany jest na około dwa lata.

Wspólne spotkania pracowników żłobków z badaczem oraz spotkania zespołów pedagogicznych organizowane w każdej z placówek, służyły zespołowemu analizowaniu realizowanej praktyki, artykułowaniu jej problemów, stopniowemu spożytkowaniu do analizy określonej koncepcji teoretycznej – pojęć, punktu widzenia, języka służącego opisowi sytuacji. Zespołowe analizowanie pola praktyki zachodziło w tworzonej przestrzeni edukacyjnej. Jak podkreśla P. Dosda „nie ma indywidualnej analizy praktyki” (Dosda 1989, s. 69). Poprzez wspólne spotkania nadawano analizie charakter mediacji wokół problemu kompetencji zawodowych pracowników. Analiza praktyki dokonywa-

ła się, gdy opis sytuacji, przypadków, zdarzeń zaczęto konfrontować, zestawiać, różnicować w odniesieniu do przesłanek teoretycznych. W ten sposób budowano również język wypowiedzi, czy też myślenia o praktyce, uzgadniano rozumienie teorii poprzez praktykę i rozumienie praktyki poprzez teorię. Analiza pola praktyki dokonywana przez pracowników została zintensyfikowana wówczas, gdy opiekunki i kierownicy zaangażowali się w metodę badanie – działanie – kształcenie, wtedy bowiem pracownicy „oderwali się” od reprodukcji znanych, utartych sposobów opisywania rzeczywistości. Nabywali umiejętności wykorzystania „słowa”, by wyrazić swoje spostrzeżenia na temat praktyki. Sami zaczęli odkrywać, że dotychczasowy porządek, koncepcja działania, „przykrywał” żywą instytucję – dynamiczną, znaczoną opozycjami pomiędzy tym, co wyobrażone i realne (np. przekonanie o dobrej robocie i zjawisko łagodnej przemocy, zaangażowanie w zabawę z dzieckiem i aktywizm).

Pojęcie „analiza praktyki” może dobrze identyfikować cel spotkań pracowników: stałą refleksję nad jednostkowymi i grupowymi problemami praktyki. Analiza praktyki wpisana do warsztatu pracy pracowników może sprzyjać kontynuowaniu tworzenia przestrzeni edukacyjnej zapoczątkowanej podczas wspólnego z badaczem realizowania metody badanie – działanie – kształcenie. Takie usytuowanie refleksji nad praktyką podkreśla jej wymiar społeczno-pedagogiczny, jest bowiem pracą zespołową nad przekształcaniem przestrzeni społecznej placówki. Formułując propozycje analizy praktyki jako elementu warsztatu pracy pracowników żłobków można wskazać, że:

- może ona dokonywać się z udziałem pedagoga placówek;
- może odbywać się w każdej placówce z osobna lub z udziałem osób z różnych placówek tej samej kategorii (np. zamiast dotychczasowych zajęć koleżeńskich);
- może koncentrować się na problemie praktyki (np. konflikt z rodzicami, agresja dziecka), ale też na relacjach wewnątrz zespołu pedagogicznego. Analiza praktyki, jak podkreśla A. Lévy (2002), ma wiele wymiarów – osobisty, psychologiczny, metodologiczny, teoretyczny, instytucjonalny, grupowy;
- zakłada swobodną, bez obaw, ekspresję słowną, która jest zasadą uczestnictwa w zespole, analizującym praktykę;
- kształtuje umiejętność spożytkowania narzędzi analizy praktyki i strukturyzowania wiedzy własnej;
- zmierza w kierunku emancypacji pracowników, sprzyja samodzielności w podejmowaniu dyskusji na temat praktyki (badacz, ekspert, pedagog pozostają z boku).

Przedmiotem zainteresowań jest tu zatem nie tyle „praktyk, który przejawia cechy badacza i badacz, który rozumie praktykę” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 153), a raczej proces, w którym obie te osoby nabywają przedstawione umiejętności. W analizowanym przez E. Marynowicz-Hetkę (2006, s. 155)

aspekcie praktyczności pedagogiki społecznej zawarte jest społeczno-pedagogiczne podejście do badanej i przekształcanej przestrzeni społecznej placówki praktyki. Cechami tego podejścia w analizowanych wynikach badań są: podejmowana twórczość pracowników (dyrektora jako inspiratora działań edukacyjnych i pracowników jako autorów projektów), odnajdywanie tożsamości indywidualnej i instytucjonalnej (uzasadnienie dla podejmowanego działania, wyrażane perspektywą teoretyczną), przekształcanie przestrzeni, której najważniejszymi elementami są relacje między członkami społeczności (ukonstytuowanie się przekonania o korzyściach wynikających z uczestniczenia w przestrzeni edukacyjnej), przygotowanie profesjonalne wychowawcy rozumiane tu jako postawa refleksyjnego praktyka, podejmującego analizę swojej praktyki, gotowego akceptować krytykę i problemy w polu działania. Stawać się refleksyjnym praktykiem oznacza również nabywanie umiejętności przechodzenia od szczegółu (praktycznych, metodycznych rozwiązań w praktyce relacji z człowiekiem) do oglądu całości działania (czyli od analizy poszczególnych sytuacji do analizy praktyki poprzez przyjętą koncepcję teoretyczną pozwalającą analizować poszczególne sytuacje). Refleksyjny praktyk, to podmiot poznający praktykę, budujący własną wiedzę profesjonalną, dokonujący refleksji nad praktyką, mający wątpliwości wobec proponowanego podejścia teoretycznego, a zatem stawiający pytania, zdolny do podejmowania konstruktywnych zmian. Dla pracowników badanych placówek stawanie się refleksyjnym praktykiem możliwe jest w wyniku podjęcia intelektualnej i emocjonalnej pracy nad sobą i w zespole w przykładowych aspektach swojej praktyki:

- od sytuacji cząstkowych do całościowego spojrzenia na placówkę;
- od dyrektywności do niedyrektywności;
- od uczenia do towarzyszenia w uczeniu się;
- od działania do pisania o działaniu;
- od obserwacji dziecka do obserwacji dziecka w relacji z dorosłym;
- od skupiania uwagi na grupie dzieci do skupiania przez wychowawcę uwagi na danym dziecku w danej sytuacji;
- od rozbudowywania elementów warsztatu metodycznego do uzasadnienia działań przesłankami teoretycznymi, ale pojmowanymi jako wiedza własna pracownika.

Analiza praktyki jako element warsztatu pracy oraz postawa refleksyjnego praktyka jako przewidywany efekt nieustającej refleksji nad działaniem wychowawczym w placówce pozwalają ponownie przywołać pojęcie instytucji symbolicznej. Kategoria instytucji symbolicznej rozszerza rozumienie środowiska niewidzialnego w pedagogice społecznej. Pokazuje bowiem, że człowiek opracowuje nieustająco atrybuty tego środowiska – swoją wiedzę na temat możliwych koncepcji działania oraz swoich poczynań w praktyce, swoje wyobrażenia o działaniu, które w wyniku wysiłku intelektualnego może poddać

przekształceniu, by odpowiedzialnie wprowadzić je w realny wymiar działania: gestów, słów, przestrzeni fizycznej, składających się na relacje z drugim człowiekiem. Kategoria instytucji symbolicznej poszerza perspektywę odnajdywania i pobudzania sił społecznych, budzenia przekonania o możliwości zmiany przestrzeni społecznej placówki.

Aby zilustrować to zagadnienie, postanowiono odwołać się do przykładu sytuacji zapisanej w dzienniku instytucjonalnym, chcąc ukazać praktyczny wymiar tworzenia instytucji symbolicznej i stawania się refleksyjnym praktykiem. Przykładem jest kwestia relacji z rodzicami. Otóż w przestrzeni fizycznej placówki jest umieszczona tablica informacyjna wypełniona różnorodnymi informacjami dla rodziców, również tymi, które zwracają uwagę na ważną dla dziecka okoliczność spożycia czegoś ciepłego przed wyjściem z domu, szczególnie zimą. W żłobku przygotowywane są smaczne posiłki, ale podawane są w pewnych określonych godzinach. Tymczasem tata, który przyprowadza dziecko do żłobka bez wcześniejszego posiłku, jak sam stwierdził, dodatkowo przychodzi po śniadaniu i niecierpliwie się z powodu pytań pracowników, czy dziecko zjadło coś zjeść wcześniej, i czy może chwilę poczekać na przygotowanie posiłku. Można powiedzieć, że są to przejawy tego, co realne w instytucji symbolicznej.

Rodzic bywa z jakiegoś powodu niezadowolony, dochodzi niekiedy do konfliktu z opiekunką. Nasuwa się pytanie: kto ma rację? Czy opiekunka, która próbuje rodzica zachęcić do podawania dziecku śniadania przed wyjściem do żłobka, podczas gdy rodzic nie akceptuje zwracanej mu uwagi? Czy rodzic, który przecież zapłacił za posiłki dziecka w żłobku? U pracowników powstają wyobrażenia o nadmiernych oczekiwaniach rodziców (np. gotowość placówki do wydawania posiłków), zaniedbaniach ojca wobec zdrowia dziecka oraz o własnej bezsilności. Zagrożenia rynku pracy, konieczność zabiegania o użytkowników umacniają wyobrażenie o bezsilności w realizowaniu pomocy dziecku. Można powiedzieć, że są to przejawy tego, co wyobrażone.

Wiedza pracowników na temat warunków życia rodziny, metodyki podejmowania rozmowy z osobą przeżywającą problemy, może powodować niezręczności. Język, którym opiekunka komunikuje problem rodzicom może wywoływać napięcia. Niezgoda opiekunki na zaniedbywanie dziecka wyraża jej wartości (pielęgnacja i troska o małe dziecko), ale stoi w opozycji do wartości wskazywanych przez rodziców (przecież przyprowadzają dziecko do żłobka na śniadanie, spieszą się). Można powiedzieć, że są to przejawy tego, co symboliczne.

Poddanie refleksji sytuacji konfliktowej, np. w zespole pracowników danej grupy wychowawczej, wyrażenie stanów emocjonalnych, jakie przeżywane są przez pracowników, rodzica, dziecko, postawienie pytań co zrobić? jak? co potrafimy zrobić sami? w czym może być potrzebna pomoc innych placówek? (np. spotkanie z dietetykiem, lekarzem), prowadzi do tego, by następnie podjąć

rozmowę z rodzicem w zmienionych warunkach działania (np. wyobrażenia o tym, gdzie przeprowadzić rozmowę, jak ją przeprowadzić). W refleksji nad praktyką dochodzi do takiego skrzyżowania tego, co realne (zadania żłobka), wyobrażone (oczekiwania opiekunek i rodzica) i symboliczne (wiedza, język komunikacji), by zaistniała możliwość równoważenia relacji pracowników i użytkowników placówki. Kompetencje refleksyjnego praktyka, nabywanie przez praktyków umiejętności profesjonalnego działania, wpisują się w proces tworzenia instytucji symbolicznej w danej placówce praktyki. Narzędziami pracy grupowej w zespole są: mediacja, projektowanie, dyskusja, negocjacje, które sprzyjają głośnemu myśleniu i aktualizowaniu jego wyników w tekście projektu pedagogicznego. Natomiast o tym, na ile wiedza teoretyczna staje się wiedzą własną poszczególnych uczestników debaty i projektowania decyduje wewnętrzna rozmowa ze sobą każdego z nich, cechy placówki, jej pracowników, wzajemnych relacji, sposobu komunikowania się.

Analiza przestrzeni społecznej placówki przedstawiona w pracy nasuwa pytanie o to, jakiego absolwenta szkoły może lub chciałby zatrudnić kierownik placówki. Nie jest bowiem możliwe, by propozycje edukacyjne szkoły, kształcącej opiekunki dziecięce, kierowały się innymi przesłankami teoretyczno-metodycznymi niż oczekiwania praktyki. Droga ku profesjonalności powinna być ujmowana w kategoriach systemu kształcenia, od podstaw teoretyczno-metodycznych budowanych w szkole poprzez przepisy prawne artykułujące rejestr obowiązków zawodowych praktyka, dotyczących m. in. uczestnictwa, w toku pracy, w opracowywaniu, w stosowaniu narzędzi analizy praktyki, refleksji nad praktyką, doskonalenia zawodowego pojmowanego jako wewnętrzna praca placówki, zapraszającej do współpracy badacza (eksperta, analistę) z zewnątrz. Postulat dotyczy wprowadzenia do warsztatu pracy pracownika placówki, w której przebywa małe dziecko, możliwości kształcenia dalszego poprzez analizę własnej praktyki.

Dzisiejsze szkoły (głównie liceum medyczne), przygotowujące opiekunki dziecięce, mogłyby podjąć dyskusję nad:

- „duchem” edukacji szkolnej, a szczególnie teoretycznymi przesłankami budowania relacji z drugim człowiekiem, usytuowanymi w nurcie niedyrektywnych przesłanek myślenia o małym dziecku;

- tematycznymi blokami programu kształcenia obejmującymi kwestie opieki i higieny małego dziecka, teoretyczne zagadnienia (np. propozycje polskiej pedagogiki społecznej) koncepcji towarzyszenia w rozwoju; kształtowania umiejętności analizy praktyki, projektowania praktyki, sztuki głośnego, zespołowego myślenia o praktyce, podstaw współpracy z użytkownikami placówki i innymi placówkami pomocy i wsparcia;

- podejmowania współpracy z uczelniami wyższymi, np. w kwestii opracowywania programu kształcenia, przebiegu praktyki w placówkach; nawiązania współpracy z ośrodkami teorii i praktyki w innych krajach.

10.3. Refleksja krytyczna nad podjętym działaniem

Krytyka przyjętej metody badań aktywizujących: badanie – działanie – kształcenie oraz krytyka opracowanych informacji, w problematyzowaniu których spożytkowano koncepcję pedagogiki społecznej i podejść instytucjonalnych, przenikną się wzajemnie w tym fragmencie opracowania. Realizacja bowiem zamysłu metodologicznego, dotyczącego obecności badacza w placówce, ukierunkowana była na oczekiwania praktyki, na zgłoszone życzenie dyrekcji placówek. Wyniki analizy gromadzonych informacji wykorzystywano do wzajemnej komunikacji badacza i praktyków podczas analizy praktyki. Były one niejako weryfikowane podczas podjętej współpracy.

Praca badawcza z pedagogiki społecznej dotyczy pracy „z i dla” ludzi, przedstawia proces przekształcania przestrzeni społecznej placówki poprzez wzmaganie sił ludzkich, m. in. dzięki opracowywaniu wiedzy, narzędzi analizy praktyki. Badacz skupił się, co umożliwia tradycja pedagogiki społecznej, na tkwiących w człowieku możliwościach dokonywania zmian w rzeczywistości społecznej, ale też na społecznych kontekstach, ograniczających przekształcanie przestrzeni społecznej placówki praktyki. Jednak akcentowany jest w pracy ten wymiar pomagania w kształtowaniu, w doskonaleniu siebie – pracownika placówki, który pozwala zwrócić uwagę na to, że pracownik ten został zarówno wprowadzony do uczestnictwa w kulturze wiedzy, jej recepcji, jak i z czasem uczestniczył w budowaniu kultury wiedzy (seminarium ogólnopolskie) i kultury praktyki. Krytyczna refleksja nasuwa się w związku z ujawnionym w pracy problemem: czy uczestnictwo pracowników było narzucone, czy też był to obowiązek zawodowy (Wyka 1995, s. 218), podleganie życzeniu zwierzchnika? Stąd relacja pomiędzy badaczem i pracownikami do pewnego momentu współdziałania charakteryzowała się asymetrycznością, brakiem równowagi, bo badacz wprowadzał zmiany (proponując pisanie projektu), naruszał dotychczasowy porządek związany z warsztatem pracy, posiadał inną wiedzę, działał z ramienia kierownictwa. Czy może to być jednym z powodów powstawania barier w działaniu, we wzbudzaniu motywacji do podjęcia aktywności? Pracownicy obciążeni zostali przecież dodatkowym, chociaż niezbędnym obowiązkiem. Wątek ten wydaje się interesujący z uwagi na to, że możliwe do wskazania efekty podjętych działań innowacyjnych opisywać można w kategoriach pomyślności, sukcesu, rozpoczęte bowiem działania edukacyjne zapoczątkowały przekształcanie rzeczywistości, zmiany w sposobie myślenia o relacjach dorosłych z małym dzieckiem, wyartykułowanie w projekcie pedagogicznym zmieniającej się koncepcji wychowania w placówce.

Tytuł pracy możliwy jest do ujęcia zarówno z punktu widzenia dorosłego, jak i dziecka. Mimo że w centrum zainteresowań wszystkich osób dorosłych znajdowało się dziecko, to założenia metodologiczne, cel badania i działania

dotyczyły zdecydowanie osób dorosłych. Dziecko, informacje na temat jego pobytu w placówce, stanowiło odniesienie w dokonywanych analizach. Powoduje to, że założenia metodologiczne spowodowały selektywność podjęcia problemów praktyki w badanych placówkach. Intencja badań wywoływała konieczność pomijania niektórych kwestii. Podejście teoretyczne do analizy praktyki, dokonującej się transformacji wyobrażeń pracowników placówek o działaniu w niej, ma pewne ograniczenia spowodowane przez zamiar, by analizy teoretyczne odnosić, możliwie najczęściej, do tej wiedzy, która pozwala zobaczyć dziecko w placówce, w relacjach z dorosłym. Stąd dużo literatury frankofońskiej, dotyczącej wprost spraw małego dziecka w żłobku. Stąd również ograniczenia w odnoszeniu się do wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, w tym takich, autorów jak L. Wygotski, J. Piaget, D. W. Winnicott.

Krytyki wymaga liczba zaangażowanych w działania placówek. Podejścia instytucjonalne zachęcają do przyjmowania mniej rozległych obszarów badań. W związku z tym próba ujęcia „głębi i rozległości pojedynczego założenia badawczego” (Wyka 1993, s. 81) oraz próba bycia „sprawiedliwym” dla każdego żłobka (spotkać się z każdym, rozmawiać, zobaczyć), pozostawiły otwartymi wiele problemów. Jednym z nich są ujawnione konflikty w ustosunkowaniu się pracowników wobec podejmowanych zmian, które nie zostały podjęte przez badacza w toku działań, zgodnie z wymogami podejść instytucjonalnych. Ich podjęcie pozwoliłoby na pogłębioną analizę, wspólne poszukiwanie rozwiązań. Zatem można powiedzieć, że obszar badań, wszystkie placówki wielkiego miasta, zdeterminował sposób budowania relacji badacza i pracowników, zwłaszcza w III etapie współpracy. Analiza zgromadzonych informacji, z dystansu czasowego, pokazała inne możliwości metodycznych rozwiązań przy powoływaniu zespołów metodycznych, które organizowały współpracę praktyków i badacza. Zrealizowany bowiem zamysł współuczestnictwa przełożonych i podwładnych ukazał (a może też wywołał) konflikt niektórych kierowników w odniesieniu do podejmowania działań edukacyjnych. P. Fustier charakteryzuje relacje pomiędzy przełożonym i podwładnym z punktu widzenia hierarchii w placówce opieki. Osoba kierująca placówką może budować relacje, w których siebie sytuuje jako osobę dominującą, a pracowników jako osoby zdominowane. Przedmiotem dominacji może być koncepcja działania w placówce. Wówczas osoba kierująca nią manifestuje swoją niezgodę na czyjąś ingerencję (np. badacza) w ten obszar władzy poprzez dystansowanie się (Fustier 1993, s. 121–129). Sposób budowania przepływu informacji, dróg komunikacji w dużej placówce podczas realizacji badań powodował, że wiele zdarzeń zniknęło z pola widzenia badacza, w szczególności współpraca wewnątrz zespołów opracowujących projekt pedagogiczny w każdej placówce. Spostrzeżenie to otwiera problematykę badawczą na przyszłość, mianowicie wyobrażenia o pracowniku (kierowniku) i jego miejscu w zespole, relacjach i komunikacji wewnątrz zespołu, jego organizacji, władzy, hierarchii.

Przepływ informacji do poszczególnych placówek na temat tego, co dzieje się podczas spotkań z badaczem i przedstawicielami placówek, realizowali właśnie owi przedstawiciele. To oni budowali zręby przestrzeni edukacyjnej w placówkach (z różnym skutkiem, zwłaszcza na początku). Ale to oni także ponosili koszt emocjonalny naruszenia dotychczasowego porządku w placówce wobec swoich współpracowników. Spośród nich często wywodzą się liderzy przemian w placówce, którzy uczyli się i tworzyli warunki, by inni się uczyli. W związku z tym powstaje pytanie, jak duży ciężar opracowywania projektu ponosili pracownicy zaangażowani w jego powstanie oraz ci, którzy dystansowali się od tego zadania (opiekunki młode – starsze wiekiem, opiekunki – salowe, liderzy – inni uczestnicy). Relacje między ludźmi – osobiste, emocjonalne, wynikające z cech osobowości uczestników działań edukacyjnych – ujawnione zostały przecież w toku analizy praktyki i materiałów z badań. Szczegółowe rozpoznanie przestrzeni społecznej, w której relacje te zachodzą, dawać może pełniejszy wgląd w proces zmiany kultury praktyki w placówkach, w bariery przekształcania instytucji.

Wydaje się, że krytycznie należy też spojrzeć na badacza, zmieniającego się pod wpływem przebiegu sytuacji, kolejnych etapów działań (Wyka 1995, s. 90 i 165). Pogodzenie badacza zainteresowanego placówkami i krytycznego wobec nich stało się przeżyciem, dokonującym się w nim samym.

Krytyczne spojrzenie na proces tworzenia dziennika instytucjonalnego (przez kilka lat współpracy z placówką praktyki) dotyczy możliwości wzbogacenia, w przyszłości, zapisów obserwacji, rozmów za pomocą technik audiowizualnych (niektóre zespoły żłobków wykorzystały monitoring do analizy pola praktyki przy współpracy pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej). Można postawić pytanie, na ile prowadzenie dziennika instytucjonalnego pozwala badaczowi, a w toku analizy również pracownikom (gdy czytane są fragmenty dziennika), wpisać się w spożytkowaną w pracy koncepcję człowieka interpretującego świat? Na ile zaś pozostawia możliwość podejmowania prób i popełniania błędów (jak uzasadnionych?) człowiekowi, który buduje swą pewność i niepewność: wiedzy, kompetencji, umiejętności i sprawności działania?

Nie uwzględniono, w dokonanej analizie rzeczywistości, obecności badacza w placówkach po napisaniu projektów pedagogicznych oraz przy wdrażaniu przez pracowników projektowanych zmian. Wskazać trzeba, że efekty zmian w placówkach, tzn. gotowość pracowników do podejmowania działań w polu praktyki, by realizować wyartykułowaną w projektach pedagogicznych koncepcję wychowania, stanowić może przedmiot przyszłych badań. Ważne bowiem dla praktyki jest, czy projekt pedagogiczny traktowany jest jako dokument „martwy”, czy też wykorzystywany w refleksji nad nią?

Pomimo uwag krytycznych podkreślić należy kwestię rzetelności w badaniach jakościowych, zorientowanych celowościowo. Praca zawsze odbywała się zespołowo, dzielenie się badacza informacjami zapisanymi w dzienniku instytu-

cjonalnym i „kontrola wewnętrzna”, czyli rozmowy z dyrektorem, z pedagogiem, z kierownikami, z opiekunkami, z rodzicami, służyły uzgadnianiu rozumienia pojęć opisujących rzeczywistość, uwrażliwianie na problemy praktyki, pracę nad wspólnym językiem, w toku dyskusji i pisanie, podczas których do wielu kwestii powracano (np. zabawa swobodna, aktywna obserwacja). Badacz odnotował wiele głosów w dyskusji, było również wielu animatorów rozmów (nie tylko badacz). Powtarzalność, systematyczność były cechami wspólnej pracy. Trafność badań jakościowych może określać, zdaniem autorów (Wyka 1985, s. 108; Miles, Huberman 2000), kryterium praktyki i składająca się na nie dwustronność budowania przestrzeni kształtowania kompetencji zawodowych oraz tworzenie przekonania, że przedmiotem badań jest problem, nie osoba.

Sądzić należy, że dalej mogą trwać poszukiwania językowych sposobów oddania transformacyjnej natury procesów analizowanych przez pedagoga społecznego, w celu opracowania kategorii analizy treści dokumentów wytworzonych w toku działań edukacyjnych, jako analiz opisowych, ewaluatywnych, preskryptywnych, tzn. propozycji rozwiązania (Abric 2003c, s. 191).

Niektóre zagadnienia zasygnalizowane w pracy nie doczekały się jeszcze rozpatrzenia przez pracowników placówki. Spostrzeżenie to dotyczy, np. sytuacji łagodnej przemocy. Można je określić jako tabu – odnoszące się do relacji wiedza – niewiedza oraz nieuświadomionych aspektów działania. Tabu wprowadza trudności w mówieniu o czymś albo też opór przed podjęciem dyskusji. Naruszenie tabu i postawienie go w świetle dziennym jest bolesne, wzbudza mechanizmy obronne.

Możliwe w pracy uogólnienie wyników prezentowanych badań wobec innych placówek, w których przebywa małe dziecko do trzeciego roku życia, zostało przedstawione w zarysie jako propozycja podejmowania analizy praktyki wspólnie z ekspertem z zewnątrz. Specyfika zespołu żłobków zlokalizowanych w wielkim mieście, wyrażająca się otwartością na obecność w nim badacza przez wiele lat, jest, z uwagi na to, szczególną cechą placówki praktyki.

Podsumowując krytyczną refleksję dotyczącą działania edukacyjnego podejmowanego wspólnie z pracownikami placówki praktyki można powiedzieć, że „zasiano ziarno”, natomiast proces przekształcania przestrzeni społecznej placówek znajduje się w toku, „w drodze” pomiędzy koncepcją realizowaną przez pracowników w przeszłości a aplikowaną do praktyki nową, inną perspektywą relacji dorosłego i dziecka.

Aneks

Zapisy w dzienniku instytucjonalnym

Aktywność plastyczna dzieci

Przykład 1:

2,5 letnia dziewczynka wykonała rysunki odnoszące się do tematu „Kot”. Dziewczynka tak, jak inne dzieci w grupie, otrzymała karton z postacią kota narysowaną odręcznie przez opiekunkę (wszystkie narysowane koty były podobne). Dziecko wzięło kredkę do ręki i rozpoczęło zamazywanie szablonu. Wzrok dziewczynki nie był skupiony na wykonywanej pracy. Prowadziła kredkę ręką początkowo spokojnie, lecz w miarę zamalowywania szablonu ruch ręki stawał się bardziej gwałtowny. Rysowane kreski skupiały się coraz bardziej koncentrycznie w szablonie. W dalszym ciągu „rysując” dziewczynka odrywała wzrok od wykonywanego zadania.

Badacz obserwował te zachowania, jednak, gdy rysowanie stało się gwałtowne i chaotyczne zapytał dziewczynkę, czy może odwrócić kartkę na drugą stronę, po to, by mogła narysować kotka. Dziecko uśmiechnęło się, wyraziło zgodę i na czystej kartce zaczęło rysować. Rozmowa z dzieckiem na temat rysowanego zwierzęcia pokazała, gdzie dziecko rysuje uszy kota, pazurki, wąsy, futro.

Rysunek 2,5-letniej dziewczynki przedstawia kota: jest to owal i wiele kresek wokół niego, znamionujących cechy charakterystyczne dla zwierzęcia. Z tego rysunku można dowiedzieć się, że dziewczynka kreśli piękne owale, opanowała punkt początkowy i punkt końcowy w kreśleniu linii, że dużo wie o wyglądzie kota i pragnie oraz potrafi obrazować jego cechy za pomocą rysunku, potrafi skupić wzrok i skoncentrowana, pochylić głowę nad swoją pracą, potrafi opowiadać za pomocą rysunku. Można przypuszczać, że rysowanie to dla niej przyjemność, nie zaś grzeczne realizowanie poleceń dorosłych.

Przykład 2:

„Nakleimy ptaszki” (słowa opiekunki skierowane do dwojga dzieci w 2. roku życia). „Weź ptaszka, weź na palec klej. Dobrze. A teraz ptaszka tu... smaruje-

my klejem. Już. O tak. No to przyklej ptaszka, Taak. O, jak pięknie. Tak”. (do drugiego dziecka): „Posmarowałeś, to teraz przyklej ptaszka rączką. Tak. Ślicznie. A może jeszcze jednego?” Mnóstwo słów kierujących działaniem dzieci, krok po kroku. Dziecko nie miało możliwości wymknąć się dorosłemu. Działanie dzieci było, w tym przykładzie, zorganizowane w całości – miejsce, czas, rozpoczęcie aktywności, rytm działania. Słowa, które słyszały dzieci, były też oceną ich zachowania.

Przykład 3:

Dzieci w najstarszej grupie przyklejają do kartonu kasztany za pomocą plasteliny. Dziewczynka wykonuje swoją pracę powoli, rozgląda się. Można powiedzieć, że nie zdąży wykonać swojej pracy razem z innymi dziećmi. Opiekunka staje za jej plecami, pochyla się, chwytając palce dziecka w swoje dłonie, poruszając palcami dziewczynki, urabia plastelinę i przykleja kasztany do kartonu.

W powyższym przykładzie organizacja zabawy dotyczyła fizycznego ograniczenia dziecka bez werbalizacji działań opiekunki, a szczególnie tego, co dotyczy ciała dziecka. Przykład oddaje skrajną sytuację, jednak nieodosobnioną. Dążenie do podobnego „pomagania” dziecku zaobserwowano niejednokrotnie.

Aktywność zorganizowana

Przykład 4:

Dziewięcioro dzieci usiadło, na polecenie opiekunki, wzdłuż brzegu dywanu. Naprzeciw nich, w pewnej odległości, usiadła opiekunka z książką, którą zaczęła czytać. Dzieci, zajmujące skrajne miejsca w rzędzie, rozglądały się wokół siebie. Opiekunka nie była w stanie nawiązać z nimi kontaktu wzrokowego. Natomiast dzieci niewiele mogły zobaczyć z pokazywanych przez nią ilustracji. Opiekunka podczas czytania przerywała lekturę, by zachęcać dzieci siedzące zbyt daleko do koncentrowania uwagi na bajce.

Z powyższego opisu wyłania się obraz straty dla wszystkich uczestników czytania bajki. Dzieciom niekiedy odbierana była możliwość pełnego uczestniczenia w zdarzeniu, właśnie z uwagi na wykorzystanie przestrzeni fizycznej.

Przykład 5:

Jednym z kolejnych elementów obserwowanych zabaw było wspólne budowanie bałwanków. Rzecz działa się w bawialni, do której opiekunki wniosły części bałwanków – poduszki, koce zawinięte w białą pościel. Części te były duże. Zabawa miała swój cel i zaplanowany porządek, ale oto dzieci wzięły kule, przewracały się na nie, turlały, huśtały, śmiały się. Były zainteresowane

nową zabawką, oddały się aktywności fizycznej. Opiekunki włączyły się do tej zabawy. Poświęciły potrzebom dzieci należyłą uwagę. A bałwanki w końcu i tak zostały zbudowane.

Krótki opis zabawy pokazuje inwencję dzieci i otwartość opiekunek. Wartość tej zabawy wynika z chęci opiekunek do podążania za dziećmi, z akceptacji dla ich życzeń i oczekiwań, z szacunku dla ich samodzielności, radości i umiejętności bawienia się.

Przykład 6:

W młodszej grupie dzieci (2. rok życia) siedzą oparte o ściankę łóżka i oglądają, pokazywaną przez opiekunkę, ilustrację bałwanka. Jeden z chłopców przybliżył się do niej, by lepiej widzieć. Opiekunka mówi: „T. Przesuń się na swoje miejsce”. Po chwili: „usiądź, bo dzieci nie będą widzieć”. Następnie opiekunka mówi do dziecka, któremu T. zasłonił ilustrację: „G. chodź z tej strony, będziesz lepiej widział”.

Słowa wypowiedziane przez opiekunkę nie tylko powstrzymują dziecko, ale też hamują jego ciekawość, chęć poprawienia sobie warunków poznawania świata. Dorosły nie przemyślał warunków przestrzeni fizycznej zajęć z dziećmi – mała ilustracja, odległość od dzieci, ich ciekawość. Dorosły nie obserwował dzieci, nie myślał o nich, był skoncentrowany na tym, co zaplanowane i co należy wykonać.

Przykład 7:

Ta zabawa, odbywająca się w najstarszej grupie, polegała na zajmowaniu przez dzieci zmniejszającej się liczby obręczy (gniazdek) rozłożonych na podłodze i odchodzeniu z zabawy tych dzieci, dla których zabrakło gniazdka. W grupie pierwszej, dzieci odchodzące siadają kolejno pod oknem i przyglądają się pozostałym biegającym kolegom. Mimika twarzy pozwala przypuszczać, że nie cieszą się z powodu eliminacji z zabawy. Chłopiec (nieco starszy i lepiej rozwinięty niż inne dzieci), przez nieuwagę, nie znajduje dla siebie wolnej obręczy. Gdy to dostrzega, podnosi ręce do góry i woła; „ojekku, no dobrze”, uśmiecha się i siada pod oknem. Jego gest wywołał śmiech dorosłych.

W grupie drugiej (w innym żłobku), gdy podobna zabawa ma się ku końcowi, o ostatnie obręcze, leżące na podłodze, „walczy” dwoje dzieci – chłopiec i dziewczynka. Wygrywa dziewczynka. Obserwacja zachowania dziecka pokazuje, że przez cały czas zabawy było bardzo skupione na wskakiwaniu do upatrzonego przez siebie gniazdka. Nie zdarzyło się jej być agresywną, np. wypychać inne dzieci z obręczy. Dziecko tak krążyło wokół wybranego miejsca, że gdy zabrzmiał sygnał, by je zająć, robiło to sprawnie. W ostatniej rundzie zabawy dziewczynka nie spuszczała wzroku z obręczy. Jej zmaganiom z kolegą przyglądali się dorośli i dzieci. Dziewczynka otrzymała brawa od całej grupy.

Podjmując analizę sytuacji, charakteryzowanych przez powyższe przykłady, można zapytać, czy warto celowo organizować pokazane konkurencje? Chłopiec w pierwszej sytuacji bawił się, następnie przegrał, ale z humorem przyjął do wiadomości efekt zabawy. Dziecko w drugiej sytuacji postawiło wszystko na wygraną. Zatem, jakie doświadczenia wcześniejsze ujawniły się w zabawie i jakie zostały przeżyte i utrwalone?

Przykład 8:

Zabawa odbywa się w grupie dzieci 2-letnich, które mają do przebycia tor przeszkód, składający się, m. in., z „łapek zwierzęcia” wyciętych z kolorowego materiału i rozłożonych jako trop na podłodze. Pierwsze dziecko, które rozpoczęło pokonywanie przeszkód, było prowadzone przez opiekunkę za rękę i instruowane, gdzie postawić nogę, by nastąpić na ślad.

Pytanie dotyczy kwestii zasadniczej, czy dziecko bawiło się, czy też miało zrealizować określone zadanie postawione przez dorosłego. Co robił dorosły, dokonując manipulacji ciałem dziecka, jego uwagą, czasem?

Sytuacje łagodnej przemocy

Przykład 9:

W najstarszej grupie, opiekunki proponują dzieciom zabawę w dwóch grupach. Jedna z opiekunek zaprasza dzieci do rysowania, do innego pomieszczenia, natomiast druga, która miała zostać w bawialni odwróciła się, by wziąć pomoce do zabawy, nie mówiąc dzieciom, co proponuje. Zatem wszystkie dzieci wyszły do jadalni z pierwszą opiekunką. Gdy druga opiekunka odwróciła się, ujrzała pustą salę, weszła do jadalni, zapytała, kto z nią będzie się bawił i nie czekając na decyzje dzieci, wzięła za ramię dziewczynkę, kierując ją do bawialni, do której powróciło już kilkoro dzieci. Dziewczynka zakryła buzię rączkami i rozplakała się. Na pytanie, co się stało? Odpowiedziała: „bo ciocia wzięła mnie, o tak” i zademonstrowała uchwyt dorosłego za rękę, zapewne bolesny. Opiekunka przeprosiła i ucałowała dziecko.

Przykład 10:

Trzyletni chłopiec odłączył się od grupy (wcześniej też robił to bardzo często) i zaczął grzebać w klockach, robić nimi hałas. Opiekunki, chcąc włączyć pozostałe dzieci w jakieś zajęcie, zaczęły śpiewać. W miarę głośnego grzechotania klockami przez chłopca, osoby dorosłe głośniejsze śpiewały. Odczuwalne było narastające napięcie.

Opisane sytuacje trwały krótko – kilka minut. Działania opiekunek ingerowały w działania dzieci lub je pomijały. Dziecko nie było uprzedzane, zapytane,

wysłuchane. Konsekwencje dla dziecka miały wymiar fizyczny (ból) i emocjonalny (płacz, eskalacja zachowania). Niekiedy był obok osoby dorosłej ktoś, kto objaśnił jej zachowania, ale najczęściej sytuacje opisane powyżej nie były zauważone. Mogły być incydentalne w danym dniu (np. uchwycenie za ramię) lub też mogły powtarzać się, gdy opiekunka pomagała podczas obiadu kilkorgu dzieciom. Czy działania te zostały wykonane przez dorosłych machinalnie? Niektóre zapewne tak: namawianie do jedzenia, bo dziecko powinno jeść, skupienie uwagi na jednym tylko dziecku, bo ono najbardziej absorbuje; uspokajanie, zachęta do zabawy. Sytuacja, gdy hałas czyniony przez dziecko powoduje wzrastającą głośność śpiewu, informować może o wzorach reakcji emocjonalnych opiekunek na bezradność wobec trudności w „radzeniu sobie z zachowaniem dziecka”.

Przykład 11:

Dziewczynka, 2,5-letnia, mniej spontanicznie niż inne dzieci uczestniczy w zabawie. Poszczególne czynności wykonuje wolniej, ale wydaje się, że uważnie, z chęcią. Inna dziewczynka, nieco lepiej rozwinięta fizycznie i szybciej pokonująca ławeczkę-mostek, odpycha swoją koleżankę, która ustępuje. Nieco później mniejsze dziecko tańczy przed lustrem, ale i tu jego bardziej energiczna koleżanka odsuwa je. Opiekunki nie zauważają tych incydentów, mimo że w momencie odpychania dziewczynka wyraźnie poszukiwała wzrokiem wsparcia osoby dorosłej. Chwilę później obserwowane dziecko zaczyna zabawę w „ogródku”, który ma furtkę. Do ogródka chce wejść inne dziecko. Dziewczynka zdecydowanie naciska na furtkę i uniemożliwia to innemu dziecku, robi groźną minę, odpycha jego rączki zaciśnięte na ogrodzeniu. Opiekunka mówi do niej: „ogródek jest dla wszystkich dzieci, możesz bawić się w nim ze swoją koleżanką”. Dziewczynka z niechętnym wyrazem twarzy wpuściła owo dziecko, ale sama zrezygnowała z zabawy w tym miejscu.

Bohaterami tej sytuacji jest troje dzieci, mimo że opisywana sytuacja skupia uwagę na 2,5-letniej dziewczynce, oraz przynajmniej jedna osoba dorosła. Trzeba postawić pytanie główne: czy i jak opiekunka towarzyszyła dzieciom w rozwoju? oraz pytania szczegółowe: czy mogła podjąć interwencję już podczas pierwszego incydentu? jaką wiedzę miała wcześniej na temat rozwoju dzieci, a jaką zdobyłaby obserwując pierwszy incydent? dlaczego nic nie powiedziała bardziej energicznemu dziecku? co mogła mu powiedzieć? czy powinna stanąć „w obronie” mniejszej dziewczynki? dlaczego dopuściła do kumulowania się trudnych emocji w wyniku serii, trudnych dla dziecka, incydentów? czy wie, że trzecie dziecko uczestniczące w sytuacji stało się „odbiorcą” wcześniejszych doświadczeń dziewczynki? czy wyobraża sobie, jakie skutki wywołała jej słowna interwencja? czy była obecna, „tu i teraz”, podczas zabaw dzieci? jakie reguły społeczne mogła przypomnieć lub pokazać dzieciom podczas pierwszej zabawy? dlaczego 2,5-letnie dziecko pozostało samo ze swoimi emocjami?

Autonomia dziecka

Przykład 12:

Dziewczynka bawi się w piaskownicy. W pewnym momencie zaczyna wysypywać piasek poza nią, w tym na włosy siedzącego obok chłopca. Opiekunka interweniuje: „N. nie syp piasku na głowę G., proszę. Możesz go przesypywać do naczynia stojącego obok ciebie.” Ale N. powtarza swój gest. Opiekunka interweniuje ponownie (spokojnie, ale stanowczym głosem): „N. jeśli nie możesz powstrzymać się od wysypywania piasku na głowę G. nie możesz też pozostać w piaskownicy.” Na ponowne wysypanie piasku na głowę chłopca przez N. opiekunka wyjmuje (bez gwałtowności) dziewczynkę z piaskownicy i proponuje jej zabawę innymi zabawkami (Rosse 2002, s. 23).

Dzieci, płasząc przy muzyce, na odpowiedni sygnał dźwiękowy mają zająć miejsce w obręczach leżących na podłodze. Jedna z dziewczynek ma kłopoty z wyborem obręczy i najchętniej zajmuje tę, którą zajęła na początku zabawy. Jednak dynamika zabawy powoduje, iż inne dzieci wbiegają do jej obręczy i ją zajmują. Dziecko próbuje wypchnąć intruzów, czasem skutecznie, czasem nie. W pewnym momencie dosyć mocno popycha inne dziecko, które zaczyna płakać. Opiekunka interweniuje (przerzywa zabawę), prosząc dziewczynkę o przeproszenie płaczącego dziecka, ona jednak odmawia, zamyka się w sobie. Jest jeszcze raz poproszona o przeproszenie. Bezskutecznie. Zatem opiekunka, lekko przytulając oboje dzieci, proponuje kolejną zabawę.

W sytuacji pierwszej opiekunka, poprzez swoje działanie, uniknęła dramatyzacji zdarzenia, nie spowodowała zatrzymania zabawy innych dzieci, nie sprawiła, że konflikt stał się sytuacją publiczną. Dziecko usłyszało od opiekunki jasne komunikaty, opisujące zachowania i jego konsekwencje. W sytuacji drugiej opiekunka starała się rozsądzić, czyja jest wina oraz skonfrontować sprawcę z ofiarą. Inne dzieci pozbawione kierownictwa zabawy, z konieczności przyglądały się zdarzeniu. Dziewczynka stała się przedmiotem zabiegów wychowawcy. Czego mogło nauczyć się dziecko w tej sytuacji? – zapewne utrwaliło skłonność do zachowań defensywnych (pojawiające się emocje należy stłumić) oraz że pozostaje się samemu z nierozwiązaną sytuacją. Można przypuszczać, że dziecko nie czuje się bezpiecznie. Czego zaś mogło nauczyć się dziecko w sytuacji pierwszej? Otóż tego, iż niektóre jego zachowania są nieakceptowane i wypowiedź wychowawcy wyraźnie zaznacza, na czym one polegają oraz że istnieją zachowania alternatywne, które pozwalają rozwiązywać trudności, ale też poznać istniejące reguły społeczne. Opiekunka wyraziła szacunek dla dziecka, pokazała, że konflikty zdarzają się w życiu, jednak można dążyć do ich rozwiązania. Prawdopodobnie w sytuacji zabawy swobodnej opiekunce łatwiej było obserwować dzieci i interweniować tam, gdzie to było potrzebne, bez włączania w sprawę innych dzieci. Dziecko, mimo że znalazło

się w sytuacji niekomfortowej, to czuje się bezpiecznie. Opiekunka odwoływała się do koncepcji towarzyszenia w rozwoju, natomiast opiekunka w sytuacji drugiej odwoływała się raczej do potocznego przekonania, że gdy zawini się, to trzeba przeprosić.

Uroczystości z udziałem rodziców

Przykład 13:

Uroczystość z okazji zakończenia roku żłobkowego. Występy dzieci są dobrze przygotowane, tzn. określona jest kolejność występowania poszczególnych aktorów oraz tekst, który prezentują. Występy poszczególnych dzieci nagradzane są oklaskami. Obserwacja widowni pozwala wyodrębnić rodziców właśnie występującego dziecka. Dorośli wychylają się do przodu, wpatrują w dziecko, poruszają ustami, wypowiadając słowa wiersza, który ono „dekluje”, robią zdjęcia lub filmują. Dzieci wydają się bardzo skupione, koncentrują uwagę na wykonywaniu piosenek i wierszy. Stoją w półkolu. Za nimi przykucnęły opiekunki i salowe. Są skupione, tak jak dzieci. Czuwają na porządku w przebiegu uroczystości, wypowiadają imię dziecka, które ma podjąć w danym momencie swoje zadanie. Opiekunki przytulają dzieci, utrzymują z nimi kontakt wzrokowy, podpowiadają lub deklamują razem z dzieckiem. W toku uroczystości dziewczynka, która zakończyła już swój występ, wpatrywała się w mamę i zaczęła cicho płakać, by po chwili wolno przesunąć się w jej stronę. Uroczystość kończy się.

Na pytanie skierowane do pracowników żłobków, dlaczego stawia się małe dziecko w tak wymagającej sytuacji, odpowiedź bardzo często skupiona była wokół wyobrażeń opiekunek i kierowników na temat oczekiwań rodziców. Wyobrażenia określają sposób opracowywania uroczystości tak, by rodzice mogli zobaczyć umiejętności swojego dziecka, cieszyć się jego osiągnięciami, sfilmować je. Relacje budowane podczas spotkania pomiędzy dziećmi i dorosłymi można opisać następująco: rodzice przybyli do żłobka, ponieważ zostali zaproszeni, ale też uczynili to dla swojego dziecka i dla siebie. Chcieli je zobaczyć w działaniu. Opiekunki zorganizowały uroczystość według swoich wyobrażeń o oczekiwaniach rodziców oraz dotychczasowych kompetencji i oczekiwań kierownictwa. Dziecko uczestniczyło w uroczystości, ponieważ nie miało innego wyjścia. Dla obu kategorii dorosłych było użyteczne. Dla mamy, która wyraziła zdumienie: „to moje dziecko już tyle umie?” stało się źródłem satysfakcji. Dla opiekunki (kierownika) stało się przedmiotem realizacji pewnego planu związanego z obecnością rodziców w żłobku.

Bibliografia

- Abric J.-C. (2003a), *Les représentations sociales: aspects theoriques*, [w:] *Pratiques sociales et représentations*, J. C. Abric (éd.), Presses Universitaires de France, Paris.
- Abric J.-C. (2003b), *Methodologie de recueil des représentations sociales*, [w:] *Pratiques sociales et représentations*, J. C. Abric (éd.), Presses Universitaires de France, Paris.
- Abric J.-C. (2003c), *Pratiques sociales et représentations sociales*, [w:] *Pratiques sociales et représentations*, J. C. Abric (éd.), Presses Universitaires de France Paris.
- Adler R. B., Rosenfeld L. B., Proctor II R. F. (2006), *Relacje interpersonalne, proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań.
- Affolter F. (1997), *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa.
- André A. (1998), *Écriture et projet*, [w:] C. Humbert (éd.), *Projet en action sociale. Entre contraintes et créativité*, L'Harmattan, Paris.
- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
- Athanassiou C., Juvet A. (1987), *L'enfant et la crèche*, Lyon.
- Averill J. R. (1999), *W oku patrzącego*, [w:] P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk.
- Babbie E. (2005), *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Badinter E. (1998), *Historia miłości macierzyńskiej*, Nowa Marianna, Warszawa.
- Barbier J.-M. (1991), *Élaboration de projet d'action et planification*, PUF, Paris.
- Barbier J.-M. (1999), *Sémantique de l'action et semantique d'intelligibilité des action*, [w:] B. Maggi (ed.), *Manier de penser, manier d'agir en éducation et en formation*, PUF, Paris.
- Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Barbier J.-M., Galatanu O. (2000), *La singularité des actions: quelques utiles d'analyse*, [w:] *L'analyse de singularité de l'action*, J.-M. Barbier i in. (éd.), PUF, Paris.
- Bartmiński J. (2001), *Kontekst założony, historyczny czy kreowany*, [w:] A. Pajdzińska, R. Tokarski (red.), *Semantyka tekstu artystycznego*, UMCS, Lublin.
- Barus-Michel J., Enriquez E. (2002), *Pouvoir*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (éd.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Sainte-Agne.
- Bellenger L., Couchaere M.-J. (1999), *Animer et gerer un projet. Un concept et des outils pour anticiper l'action et la future*, ESF, Paris.
- Benton T., Craib I. (2003), *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, TWP, Wrocław.
- Berger P., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.
- Bettelheim B. (2005), *Wystarczająco dobrzy rodzice*, Rebis, Poznań.
- Birch A. (2005), *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Blanchet A. (1985), *L'Entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris.

- Bochno E. (2004), *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Impuls, Kraków.
- Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury C. Loutre-Du Pasquier (1995), *Accueillir le jeune enfant: quelle professionnalisation*, Erès, Ramonville Sainte-Agne.
- Brangier E., Tarquinio C. (1998), *La compétence: modèle et usages. L'émergence de nouvelles normes sociales*, [w:] *Connexions. Compétences professionnelles*, Erès, Ramonville Sainte-Agne.
- Brougère G. (2000), *Le jeu du point de vue de l'enfant*, „Le Journal des Professionnels de l'Enfance”, n° 3.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (1995), *Wprowadzenie*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Caiati M., Delac S., Müller A. (2003), *Czy wszystko mi wolno. Znaczenie swobodnych zabaw w przedszkolu*, Wyd. „Jedność”, Kielce.
- Carré O. (2002), *Wyobrażenia społeczne*, [w:] O. Carré, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Bezrobocie i praca socjalna w Polsce i we Francji. Instytucjonalizacja*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Castro D. (2004), *Introduction*, [w:] D. Castro (ed.), *Les interventions psychologiques dans les organisations*, Dunod, Paris.
- Chaplain D.-L., Custos-Lucidi M.-F. (2001), *Les métiers de la petite enfance. Des profession en quête d'identité*, Syros, Paris.
- Cibor R. (2000), *Potencjał twórczy dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, „Impuls”, Kraków.
- Clore G. L. (1999), *Dlaczego emocje wymagają procesów poznawczych*, [w:] P. Ekman, R. J. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk.
- Collin F. (1986), *Du privé et du public*, [w:] *Hannah Arendt*, „Les Cahiers du Grif”, n° 33.
- Contrepolis A. (2003), *Parler l'autonomie*, „Métier de la Petite Enfance. Éveil et développement de l'Enfant”, n° 91.
- Cotti E., Magni A. (2001), *Dessins et couleurs: des outils à mieux exploiter*, „Le Journal de Professionnels de l'Enfance”, n° 13.
- Cramer B. (2003), *Pierwsze dwa lata. Co się dzieje pomiędzy matką, ojcem i dzieckiem*, GWP, Gdańsk.
- Czerny J. (1997), *Filozofia wychowania*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Damasio A. R. (1999), *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Rebis, Poznań.
- Danielewska J. (red.), (2001), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, Kraków.
- David M. (1999), *Analiza czynników powodzenia Instytutu Łóczy*, [w:] M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*, Dom Małych Dzieci im. Ks. G. P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- David M. (1999), *Pozwólmy przemówić opiekunkom*, [w:] M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*, Dom Małych Dzieci im. Ks. G. P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- David M., Appell G. (1973), *Łóczy ou le maternage insolite*, Scarabee, Paris.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R. (1995), *Słownik synonimów*, „Świat Książki”, Warszawa.
- Decret nr 2000 – 762 du 1 août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans, *Code de la sante publique*.
- Delors J. (red.), (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.
- Dembiński M. (2005), *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków.
- Dewe B. (1996), *Wiedza i umiejętności w pracy socjalnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Interart, Warszawa.
- Desanlis A. (2004), *Doudou, ninnin. L'objet transitionnel*, „Cahier de la Puéricultrice”, n° 173.

- Dobrzyńska T. (1993), *Tekst. Próba syntezy*, IBL, Warszawa.
- Dolto F. (1985), *La cause des enfants*, ed. R. Laffont, Paris.
- Dolto F. (1994), *Les étapes majeures de l'enfance*, Gallimard, Paris.
- Dolto F. (2002a), *Dziecko i święto*, PWN, Warszawa.
- Dolto F. (2002b), *Dziecko w mieście*, PWN, Warszawa.
- Dolto F. (2002c), *Rozmowy z dzieckiem o śmierci*, PWN, Warszawa.
- Dosda P. (1989), *L'Analyse de la pratique éducative dans un lieu de formation*, [w:] P. Dosda, P. Fustier, R. Loisy, E. Ravon, G. Soria (éd.), *Se former ou se soigner. L'analyse de la pratique dans la formation et le travail social*, Lyon.
- Dubost J., Lévy A. (2002), *Recherches-action et intervention*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (éd.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Saint-Agne.
- Erikson E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań.
- Falk J. (1999), *Relacja dorosły dziecko w domu małych dzieci: szacunek, bezpieczeństwo, autonomia*, [w:] M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*, Dom Małych Dzieci im. Ks. G. P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Flandrin J. L. (1998), *Historia rodziny*, Nowa Marianna, Warszawa.
- Fleck-Bangert R. (2001), *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków*, Wyd. „Jedność”, Kielce.
- Flemming I. (1999), *Po prostu zaczynamy*, Wyd. „Jedność”, Kielce.
- Fontaine A.-M. (2001), *Questionner les pratiques par l'observation en équipe*, „Métier de la Petite Enfance. Éveil et développement de l'Enfant”, n° 10.
- Foudriat M. (1998), *La place des jeux de pouvoir dans l'accompagnement des démarche de projet*, [w:] C. Humbert (éd.), *Projet en action sociale. Entre contraintes et créativité*, Paris.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D. (2005), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Fredefon N. (1992), *Pedagogika instytucjonalna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, „Impuls”, Kraków.
- Fredefon N. (2001), *Ku pedagogice doświadczalnej i refleksyjnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Fromm E. (2005), *Mieć czy być*, Rebis, Poznań.
- Fustier P. (1989), *De l'existence du groupe clinique à l'intérieur de l'institution*, [w:] P. Dosda, P. Fustier, R. Loisy, E. Ravon, G. Soria (éd.), *Se former ou se soigner. L'analyse de la pratique dans la formation et le travail social*, Lyon.
- Fustier P. (1993), *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*, PUL, Lyon.
- Fustier P. (1998), *De la crise du sacré au projet institutionnel*, [w:] *Connexions. Organisation et institution: nouvelles formes d'intervention*, n° 71, Erès, Paris.
- Fustier P. (2000), *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat social*, Dunod, Paris.
- Gloton R., Clero C. (1985), *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Granosik M. (2006), *Profesjonalizacja zawodów społecznych. Przykład pracy socjalnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Górnjak J. (1991), *Aktywność innowacyjna w organizacjach gospodarczych*, [w:] A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, SAWW, Kraków.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Hess R. (1989), *Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation*, Librairie de Méridiens Klincksieck, Paris.
- Hess R. (2002), *Institution*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (éd.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Saint-Agne.

- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*, Chronique Sociale, Lyon.
- Hubermann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wyd. UAM, Poznań.
- Humbert C. (éd.), (1998), *Projet en action sociale. Entre contraintes et créativité*, L'Harmattan, Paris.
- Hurlock E. B. (1985), *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Ilg F., Bates Ames L., Baker S. (2000), *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, GWP, Gdańsk.
- Imbert F. (1992), *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation*, Éditions Matrice, Vigneux.
- Jankowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Jardine M. (2001), *Laïsser jouer, est-ce encore travailler?*, „Le Furet”, n° 34.
- Jaruszka U. (1999), *Edukacja zawodowa a zatrudnienie*, „Pedagogika Pracy”, nr 35.
- Jędrzejek J. (2004), *Rodzice w żłobku. Opinie, formy współpracy, zaangażowanie*, Łódź (maszynopis pracy magisterskiej).
- Jobert G. (2002), *Formation*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (éd.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Sainte-Agne.
- Jodelet D. (1994), *Représentations sociales: un domaine en expansion*, [w:] D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Johnson D. W. (1992), *Podaj dłoń*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa.
- Kamińska H. (1996), *Struktura projektu na przykładzie projektu świetlicy środowiskowej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski (red.), *Wokół problemów działania społecznego*, Wyd. Interart, Warszawa.
- Kamiński A. (1969), *Uwagi o artykule dra Uziembły: „Różne sposoby rozumienia terminu pedagogika społeczna” z 25 października 1969 roku* (maszynopis).
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji, Wrocław.
- Karolak W. (2005), *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny. Metoda pracy projektowej – Międzynarodowy Projekt Artystyczno-Edukacyjny*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, *Edukacja artystyczne wobec przemian w kulturze*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W. (1998), *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, GWP, Gdańsk.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa.
- Kolankiewicz M., (red.), (1998), *Pielęgnacja niemowląt i małych dzieci w placówkach opiekuńczych*, Dom Małych Dzieci im. ks. G. P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Kopaliński W. (1967), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Korczak J. (1992), *Jak kochać dziecko*, J. Santorski i CO, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1965), *Traktat o dobrej robocie*, PAN, Wrocław.
- Kotlarska-Michalska A. (red.) (1999), *Diagnozowanie i projektowanie w pracy socjalnej*, UAM, Poznań.
- Kotlarska-Michalska A. (2003), *Pracownik socjalny jako badacz i strateg – nowe wyzwania w kształceniu*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Akapit, Toruń.
- Kozielecki J. (1996), *Transgresja a kształcenie człowieka*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski (red.), *Wokół problemów działania społecznego*, Warszawa, Interart.

- Krüger H.-H. (2005), *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk.
- Krzysztošek Z. (2004), *Wartość edukacyjna innowacji*, [w:] Z. Krzysztošek, W. Rabczuk (red.), *Aksjologiczne problemy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
- Kruk J. (1998), *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Kurcz A. (1997), *Żłobek*, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*, Wyd. WSP, Częstochowa.
- Kurcz A. (2005), *Żłobek*, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Lalak D., Pilch T. (2003), *Strategie badawcze i funkcje użyteczne badań w pedagogice społecznej*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Leblanc N. (2002), *Petite enfance: avant Lóczy et après*, „Ver l'Éducation Nouvelle”, n° 506.
- Lelouvier G. (2004), *L'Empowerment*, [w:] D. Castro (éd.), *Les interventions psychologiques dans les organisations*, Dunod, Paris.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (1988), *Instytucje socjalno-wychowawcze. Wybrane problemy teoretyczne*, [w:] I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (red.), (1990), *Przekształcanie środowiska społecznego. Dorobek i kierunki dalszych badań*, TWWP, Łódź.
- Lévy A. (2002), *Analyse de pratique*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (éd.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Sainte-Agne.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny. Korczak–Makarenko–Frainet*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Loubat J.-R. (1997), *Élaborer son projet d'établissement social et medico-social. Contexte, méthodes, outils*, Dunod, Paris.
- Lourau R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Minuit, Paris.
- Luders Ch. (2001), *Jakościowe badania instytucjonalnej pomocy dzieciom i młodzieży*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Luhmann N. (2003), *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, Wyd. Scholar, Warszawa.
- Lutyński J. (2000), *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, LTN, Łódź.
- Łatacz E. (1998), *Trud wychowania Marii Montessori dla cywilizacji miłości*, „Wychowanie na co dzień”, nr 1–2.
- Łobocki M. (2004), *Badanie w działaniu na usługach nauczycieli*, [w:] *Materiały konferencyjne. Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Ossolineum, Wrocław.
- Łopatkowa M. (2002), *Elementarz wychowania małego dziecka*, LSW, Warszawa.
- Majka J. (1998), *Wychowanie jako czynność społeczna. Analiza według schematów Znanieckiego i Parsonsa*, [w:] W. Ambroziak, J. Modrzewski (red.), *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów*, Wyd. BWSH, Koszalin.
- Marc E., Piccard D. (2000), *Relations et communications interpersonnelles*, Dunod, Paris.
- Marc V., Marc O. (2002), *Premiers dessins d'enfants. Les traces de la memoire*, Nathan, Paris.
- Marcelli D. (2001), *Éloge de la surprise*, „Le Furet”, n° 34.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004), *Przemiany więzi społecznych*, Wyd. Scholar, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (1987), *Diagnostyka pedagogiczna w pracy społeczno-wychowawczej*, [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (1991), *Analiza instytucjonalna – rodowód, przesłanki ogólne, przydatność w pedagogice społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski (red.), *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, CPBP, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (1994), *Aplikacyjny nurt analizy instytucjonalnej i jego przydatność dla pedagogiki społecznej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, WODN w Łodzi i WNoW UŁ, Łódź.

- Marynowicz-Hetka E. (1998), *Tworzenie i przekształcanie instytucji społecznych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
- Marynowicz-Hetka E. (1999a), *Ruchy instytucjonalne i pedagogika społeczna – w poszukiwaniu uzasadnień działania społecznego*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński, (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce. Między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 1, Katowice.
- Marynowicz-Hetka E. (1999b), *Działanie społeczne*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2002a), *Zamiast zakończenia. W sprawie kształcenia do profesji społecznych*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, (red.), *Badanie – działanie – kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, Łódź, ŁTN.
- Marynowicz-Hetka, E. (2002b), *Badanie – działanie – kształcenie. Wybrane problemy analizy i przygotowania do działania*, [w:] A. Kotlarska-Michalska (red.), *Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*, UAM, Poznań.
- Marynowicz-Hetka E. (2003a), *Towarzyszenie w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*, Łódź (maszynopis referatu).
- Marynowicz-Hetka E. (2003b), *Ramy instytucjonalne działania społecznego. Przykład pracy socjalnej*, [w:] *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), Wyd. Naukowe Akapit, Katowice.
- Marynowicz-Hetka E. (2003c), *Miejsce wartości w polu działania społecznego – czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle’a*, [w:] S. Stobryn, B. Śliwowski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (2003d), *Podejście transwersalne w analizie obszarów działania społecznego. Przykład pedagogiki społecznej*, [w:] S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, A. Przecławaska (red.), *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Kastalia”, Olsztyn.
- Marynowicz-Hetka (2003e), *Podstawy działań profilaktycznych – wybrane odniesienia teoretyczne kształcenia*, [w:] Telka L. (red.), *Programy profilaktyki uzależnień. Z doświadczeń autorów*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Marynowicz-Hetka E. (2005), *Towarzyszenie w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*, [w:] H. Mazur, L. Przybylska, A. Rudyk, M. Świercz, L. Telka, B. Wolska (red.), *Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*, Wyd. A21, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Matuszek K. (2004), *Zmiana społeczna*, [w:] B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, Wyd. WAM, Kraków.
- Mazur H. (2004), *Wspieranie sił społecznych w tworzeniu środowiska wychowawczego na przykładzie łódzkich żłobków*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wyd. UŁ, Łódź.
- McKay M., Davis M., Fanning P. (2001), *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, GWP, Gdańsk.
- Meirieu P. (2000), *L'École et les parents. La grande explication*, Plon, b.m.w.
- Mellier D. (2000), *L'inconsient a la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Mellier D. (2002), *Médiation, temporalité et méthodes d'observation du bébé en psychanalyse et en clinique*, [w:] B. Chouvier (éd.), *Les processus psychique de médiation*, Dunod, Paris.
- Melosik Z. (2002), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań.
- Mendyk E. (1999), *Zabawa dziecka przejawem jego własnej aktywności*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 3.

- Mercader P., Ciccone A. (2003), *La formation des praticiens du social. Accompagner une crise migratoire*, [w:] Ch. Labonte-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagański (éd.), *La formation et action dans le travail social pour L'Europe d'aujourd'hui. Le défi et la diversité des solutions*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Mesli C. (2000), *Jeu et jouets dans le développement de l'enfant*, „Le Journal des Professionnels de l'Enfance”, n° 3.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Impuls, Kraków.
- Michelot Ch. (2002), *Demande*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (ed.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Saint-Agne.
- Mikinka K. (2004), *Kwalifikacje zawodowe opiekunek w żłobkach i możliwości ich doskonalenia*, Łódź (maszynopis pracy magisterskiej).
- Miksza M. (1998), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Impuls, Kraków.
- Miles M., Huberman A. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Transhumana, Białystok.
- Moscovici S. (1994), *De représentations collectives aux représentations sociales*, [w:] D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- Moscovici S. (red.), (1998), *Psychologia społeczna w relacji Ja–Inni*, WSiP, Warszawa.
- Moss P. (éd.), (1996), *Cobler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants*, b.m.w.
- Mozère L. (1992), *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*, L'Harmattan, Paris.
- Mrugalska K. (1999), *Czy rodzice i profesjonaliści mogą być sojusznikami*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1932), *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, „Nasza Księgarnia”, ZNP, Warszawa.
- Neill A. S. (1994), *Nowa Summerhill*, „Zysk i S-ka”, Poznań.
- Nentvig-Gesemann I., Klar I. (2004), *Akcjonizm, regularność i reguły – o kulturze dziecięcych zabaw*, [w:] S. Krzyczala (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczania. Metoda interpretacji dokumentarnej*, TWP, Wrocław.
- Nęcka E. (1998), *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Impuls, Kraków.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Niebrzydowski L. (1999), *Psychologia ludzkich potrzeb i aspiracji*, Łódź.
- Niewiadomski C. (2001), *L'accompagnement dans formation des éducateurs spécialisés: entre construction de l'identité professionnelle et autonomie du sujet*, „Chemins de Formation”, n° 4.
- Obuchowski K. (1997), *Mikro i makro świat człowieka*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Strategie obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej. Zbiór studiów*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- Œuvray K., Roelli C., Wavre M.-L., Dietrich N., Hosek M., Vieli P. (1993), *De l'accompagnement social*, „Travail Social”, nr 3.
- Okoń W. (1995), *Zabawa a rzeczywistość*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Olechnowicz H. (1999), *O elementarnym kształceniu najmłodszych dzieci*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Olejnik L. (1974), *Psychologiczne i pedagogiczne aspekty rozwoju mowy dzieci wychowywanych w żłobkach i domach małych dzieci*, [w:] *Małe dziecko w zakładzie. Wytyczne dla personelu żłobków i domów małych dzieci. Biuletyn nr 2*, PZWL, Warszawa.
- Olubiński A. (2003), *Znaczenie wiedzy w pracy socjalnej*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń.

- Ossowski S. (1967), *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Ostrowska U. (2002), *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Oury F., Vasquez A. (1998), *Vers une pedagogie institutionnelle?*, Édition Matrice, Vigneux.
- Paleska D. (1973), *Znaczenie i niektóre sposoby zdobywania sprawności manualnej przez małe dziecko*, [w:] *Małe dziecko w zakładzie. Wytyczne dla personelu żłobków i domów małych dzieci. Biuletyn nr 2*, PZWL, Warszawa.
- Papiewska K. (2004), *Rozwój społeczny dziecka przekraczającego próg przedszkola. Analiza porównawcza na przykładzie dzieci uczęszczających i nie uczęszczających do żłobka*, Łódź (maszynopis pracy magisterskiej).
- Piaget J., Inhelder B. (1999), *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław.
- Piekarski J. (1998), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka – komentarze*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wyd. UŁ, ŁTN, ZNP, Łódź.
- Piekarski J., Marynowicz-Hetka E. (1996), *Projekt działania i jego funkcje*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski (red.), *Wokół problemów działania społecznego*, Interart, Warszawa.
- Pietrusiński B. (1988), *Przechadzka po ochronach warszawskich*, [w:] Lepalczyk I. (red.), *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, PWN, Warszawa.
- Pilch T. (1998), *Aksjologiczne korzenie i współczesne odniesienia pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wyd. UŁ, ŁTN, ZNP, Łódź.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Poznańska J., Wierzejska Z., Zygmunciak E. (1993), *Wskazania wychowawcze do pracy z małym dzieckiem w placówkach wychowania zbiorowego*, Warszawa.
- Projet pedagogique*, (2001), Centre multi-accueil Boileau, Lyon (maszynopis).
- Przeclawska A. (1993), *Wychowanie jako spotkanie – kilka pytań zamiast wstępu*, [w:] A. Przeclawska (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*, Oficyna Edytorska „CIVITAS”, Warszawa.
- Przeclawska A. (1999), *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] A. Przeclawska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Przybylska L. (1988), *Doskonalenie pracy żłobka jako placówki opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie*, Wrocław–Warszawa.
- Radlińska H. (1947), *Oświata dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
- Radlińska H. (1951), *Technika pierwszej pracy badawczej*, Łódź.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Rebaud C. (2000), *Les prof., on ne peut jamais les voir! Ou comment renouer le dialogue dans l'intérêt de l'enfant*, [w:] P. Meirieu (éd.), *L'École et les parents. La grand explicaton*, Plon, b.m.w.
- Regulamin Organizacyjny Miejskiego Zespołu Żłobków w Łodzi*, Uchwała nr IV/ 49/98, Rada Miejska w Łodzi z dnia 9.12.1998 r.
- Ricoeur P. (1991), *Podług nadziei*, PAX, Warszawa.
- Riffault J. (2000), *Penser l'écrit professionnel en travail social. Contexte, pratiques, significations*, Dunod, Paris.
- Rotkiewicz H. (red.), (1997), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wyd. „Żak”, Warszawa.

- Rosse M., (2002), *Conflits entre enfants. Quelques réflexions sur les conflits dans un groupe d'enfants*, „Métier de la Petite Enfance. Éveil et développement de l'Enfant”, n° 81.
- Rouchy J.-C. (1998), *Problématique de l'intervention*, [w:] *Connexions. Organisation et institution: nouvelles formes d'intervention*, n° 71, Erès, Paris.
- Roux M.-A. (2004), *L'évaluation de la qualité dans le champ social et medico-social: regard analytique sur le contexte conceptuel et représentationnel*, „Handicap. Revu de Sciences Humaines et Sociales”, n° 101–102.
- Rudyk A. (2002), *Łódzkie żłobki w opinii rodziców*, Łódź (materiały nie publikowane).
- Rychliński S. (1932), *Badania środowiska społecznego. Podstawowe zagadnienia metodologiczne*, Wyższa Szkoła Handlowa, Warszawa.
- Rychliński S. (1947), *Lustracje społeczne*, Polski Instytut Służby Społecznej, Łódź.
- Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D. Sluter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Rebis, Poznań.
- Sandri R. (red.), (1994), *L'observation du nourrisson selon Ester Bick et ses applications*, Lyon.
- Santiago-Delefosse M. (2004), *Troubles psychologiques et psychopathologiques liés au travail: facteurs de protection de la santé dans le travail*, [w:] D. Castro (éd.), *Les interventions psychologiques dans les organisations*, Dunod, Paris.
- Sajdera J. (2003), *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, WN Akademia Pedagogiczna, Kraków.
- Semin G. (1994), *Prototypes et représentations sociales*, [w:] D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Warszawa, PWN.
- Schaffer H. R. (1994a), *Wczesny rozwój społeczny*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Schaffer H. R. (1994b), *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Schaffer H. R. (1994c), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Schulz R. (1996), *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń.
- Schuhl Ch. (2000), *La douce violence des pratiques professionnelles*, „Métier de la Petite Enfance. Éveil et développement de l'Enfant”, n° 56.
- Schuhl Ch. (2004), *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*, Chronique Social, Lyon.
- Silberg J. (1995), *Gry i zabawy z maluchami*, „Media Rodzina”, Poznań.
- Singery J. (2003), *Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise*, [w:] J. C. Abric (éd.) *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris.
- Skulicz D. (1998), *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, UJ, Kraków.
- Smolińska-Thaïs B. (1988), *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska społecznego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2002), *Dzieciństwo – zmieniająca się kategoria społeczna*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4.
- Soudé C. (2004), *Le journal dans l'écriture du stage*, „Chemins de Formation”, n° 7.
- Soudier M. (2004), *Écrire le terrain*, „Chemins de Formation”, n° 7.
- Soulet M. H. (1996), *Działanie społeczne, jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Interart, Warszawa.

- Sowiński A. (2000), *Pedagogiczny sens innowacji w wychowaniu*, [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Impuls, Kraków.
- Sroczyński W., (2002), *Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Staub-Barnasconi S. (1989), *Connaissance et savoir-faire*, [w:] M. Fehlmann, J.-P. Frangniere, C. Haefli, A. Wagner (éd.), *Manuel de l'action sociale en Suisse*, Lausanne.
- Sternis C., (2000), *De la fusion à l'autonomie*, „Le Journal des Professionnels de l'Enfance”, n° 3.
- Stewart J. (red.), (2000), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa.
- Stochmiałek J. (2005), *W poszukiwaniu teorii zmiany społecznej*, „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne”, nr 2.
- Szmagalski J. (2006), *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Szmidt K. J. (2001), *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Szmidt K. J. (2006), *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2, *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K. J. (2002), *Model action-recherches w badaniach twórczości dzieci i młodzieży. Próba pogodzenia zwaśnionych stron*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, (red.), *Badanie-działanie-kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, ŁTN, Łódź.
- Sztumski J. (2005), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Szuman S. (1990), *Sztuka dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Szymański M. (2000), *O metodzie projektów*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2002), *Badanie przez działanie w środowisku szkolnym*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, (red.), *Badanie-działanie-kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, ŁTN, Łódź.
- Świda H. (1970), *Osobowość jako problem pedagogiki*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Świda H. (1974), *Osobowość w społeczeństwie i kulturze*, Studia Pedagogiczne XXX, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Świda H. (1979), *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*, [w:] H. Świda (red.), *Młodzież a wartości*, WSiP, Warszawa.
- Tarkowska E. (1993), *Temporalny wymiar przemian zachodzących w Polsce*, [w:] A. Jawłowska, M. Kempy, E. Tarkowska (red.), *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, PAN, Warszawa.
- Tarkowska E. (1997), *Ludzie w instytucji totalnej. Przypadek domów pomocy społecznej w Polsce*, [w:] A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Munters (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Telka L. (2000), *Pomoc w rozwoju realizowana przez żłobki wobec dziecka i rodziny*, Łódź (maszynopis).
- Telka L. (2002), *Żłobek jako instytucja wspierająca rozwój dziecka i rodziny*, [w:] A. Tokarova (red.), *Kvalita Života v kontextoch globalizacie a vykonovej spolocnosti*, Presov.
- Telka L. (2005), *Twórczość małego dziecka – możliwości wspierania w rozwoju*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, *Edukacja artystyczne wobec przemian w kulturze*, Impuls, Kraków.
- Theiss W. (1984), *Radlińska*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa.

- Theiss W. (1988), *Badanie i działanie w koncepcji Heleny Radlińskiej*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska społecznego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Tillmann K.-J. (2005), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa.
- Tokarz A. (1991), *Emocje i ich stymulatory w przebiegu procesu twórczego*, [w:] A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, SAWW, Kraków.
- Tondera J. (1990), *Środowisko i jego przekształcanie w pedagogice społecznej H. Radlińskiej*, [w:] I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), *Przekształcanie środowiska społecznego. Dorobek i kierunki dalszych badań*, TWWP, Łódź.
- Turner J. (1998), *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk.
- Ulkowska A. (2004), *Sieć wsparcia społecznego wobec zagrożonego rozwoju dziecka uczęszczającego do żłobka*, Łódź (maszynopis pracy magisterskiej).
- Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2003), *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Uziębło A. (1968), *Różne sposoby rozumienia terminu pedagogika społeczna*, WAP, Warszawa.
- Vamos J. (2002), *Ce que le bébé peut attendre de sa journée à la crèche*, „Métier de la Petite Enfance. Éveil et developement de l'Enfant”, n° 77.
- Wadsworth B. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Wagner A. (1998), *Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wyd. UŁ, WSP ZNP, ŁTN, Łódź.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D. (1993), *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Weismann-Arcache C. (2001), *Du gribouillage au dessin figuratif*, „Le Journal de Professionnel de l'Enfance”, n° 13.
- Winnicott D. W. (1976), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, b.m.w.
- Winnicott D. W. (1993), *Dziecko, jego rodzina i świat*, Wyd. Santorski i Co, Warszawa.
- Witkowski T. (1995), *Psychologia konfliktów*, Warszawa.
- Wolska-Prylińska D. (2002), *Projekt socjalny – działanie społeczne*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, (red.), *Badanie – działanie – kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, ŁTN, Łódź.
- Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach* (2003), H. Mazur, L. Przybylska, A. Rudyk, M. Świercz, L. Telka, B. Wolska (red.), Łódź.
- Wyka A. (1985), *Model badań poprzez wspólne doświadczenie, czyli o pewnej wersji empiryki „jakościowej”*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- Wyka A. (1993), *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa.
- Wyka A. (1995), „*Talabot*”, czyli *badacz społeczny jako przedmiot i podmiot zarazem*, [w:] A. Jałowiecka, M. Kempny, E. Tarkowska (red.), *Kulturowy wymiar przemian społecznych w Polsce*, PAN, Warszawa.
- Wypiorczyk B. (2004), *Trudności w rozwoju dzieci w wieku poniemowlęcym. Przyczyny, przebieg i sposoby zapobiegania*, Łódź (maszynopis pracy magisterskiej).

Od Redakcji

Lucyna Telka, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, w latach 1998–2005 kierowała Poddyplomowym Studium Profilaktyki Uzależnień, od kilku lat jest członkiem Rady Redakcyjnej kwartalnika „Pedagogika Społeczna”.

Od wielu lat interesuje się zagadnieniami opieki nad dzieckiem przebywającym poza rodziną własną, szczególnie w rodzinnych formach opieki. W związku z tak ukierunkowanymi zainteresowaniami naukowymi prowadzi zajęcia dydaktyczne dotyczące metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, uczestniczy w konferencjach i seminariach poświęconych rodzinnym domom dziecka.

Od roku 2000 rozpoczęła współpracę z pracownikami żłobków, realizując program edukacyjny na temat doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników tych placówek. Współpraca zapoczątkowała systematycznie organizowane ogólnopolskie seminaria dla pracowników żłobków, poświęcone towarzyszeniu małemu dziecku w rozwoju w placówce oraz refleksji nad praktyką.

Jest autorką ponad 30 publikacji oraz redaktorką i współredaktorką kilku opracowań teoretyczno-metodycznych.

Wydawnictwo Uł zaprasza
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl • www.ksiegarnia.uni.lodz.pl

ISBN 978-83-7525-332-0

